

Elina Iloranta

AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJAT OPINNOLLISTAMISEN HAASTEITA RATKAISEMASSA

Opinnollistamisen haasteet ja kehittäminen
ammattikorkeakoulukontekstissa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu
Syyskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Elina Iloranta: Ammattikorkeakouluopettajat opinnollistamisen haasteita ratkaisemassa
Pro Gradu
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Syyskuu 2019

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ammattikorkeakouluopettajien näkemyksiä opinnollistamiseen liittyvistä haasteista sekä opinnollistamisen kehittämisestä. Taustalla oli pyrkimys löytää konkreettisia keinoja opinnollistamisen kehitystyön eteenpäin viemiseksi. Opinnollistaminen on työssä kertyvän osaamisen validoimista osaksi korkeakouluopintoja. Yhä useampi korkeakouluopiskelija käy töissä opintojensa ohella ja korkeakoulujen tavoitteena on tukea opiskelijaa asiantuntijaksi kehittymisessä sekä työllistymisessä. Työn ja opintojen sujuva yhdistäminen on siis sekä opiskelijan että korkeakoulun tavoitteissa. Sen vuoksi korkeakouluissa halutaan kehittää toimintamalleja, joilla työn ja opintojen yhdistäminen olisi korkeakoulutasollakin mahdollista.

Opettajien näkemyksiä opinnollistamisen haasteista ja sen kehittämisestä lähdettiin selvittämään kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Tutkimuskysymykset ovat: Minkälaisia haasteita ammattikorkeakouluopettajat kokevat opinnollistamiseen liittyvän? Minkälaisia näkemyksiä ammattikorkeakouluopettajilla on toimivasta opinnollistamisen mallista? Miten opinnollistamisen prosessia voisi kehittää ammattikorkeakouluopettajan näkökulmasta?

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa. Aineisto kerättiin kahdessa vaiheessa sähköisenä kyselynä. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen vastaajat olivat Haaga-Helian omaan opinnollistamiskoulutukseen osallistuneita opinnollistamisen avainhenkilöitä. Toisen vaiheen vastaajat olivat Haaga-Helian opinnollistamisen avainhenkilöitä sekä opinto-ohjaajia.

Ensimmäisessä vaiheessa selvitettiin vastaajien näkemyksiä opinnollistamisen haasteista. Toisen vaiheen tavoitteena oli selvittää vastaajien näkemyksiä täydellisesti toimivasta opinnollistamisen mallista sekä opinnollistamisen kehittämisestä. Kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen vastaukset olivat samassa linjassa. Yhteenvetona näistä opettajien esille tuomista näkemyksistä opinnollistamisprosessin keskeisimmiksi tekijöiksi nousee prosessin toimivuus, tiedottaminen, työnantajan rooli, opiskelijoiden kyky toimia sekä resursointi. Haaga-Heliassa nämä viisi tekijää tullaan huomioimaan opinnollistamisen toimintamallin kehitystyössä. Sen lisäksi tieto pyritään jakamaan niin, että siitä olisi hyötyä myös muille korkeakouluille.

Avainsanat: Opinnollistaminen, ammattikorkeakoulu, opettaja, asiantuntijuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	TARINASTA TOSIASIOIHIN	5
1.2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA RAKENNE	7
2	OPINNOLLISTAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA	10
2.1	ASiantuntijuus opinnollistamisen tavoitteena	13
2.2	OPINNOLLISTAMISEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ	15
2.3	OPINNOLLISTAMINEN HAAGA-HELIASSA	19
3	OPETTAJA OPINNOLLISTAMISEN TOTEUTTAJANA	22
3.1	OPINNOLLISTAMISEN VAATIMUKSET OPETTAJAN OSAAMISELLE	23
3.2	OPETTAJAN ROOLI OPINNOLLISTAMISEN TOTEUTTAMISESSA	24
4	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	TUTKIMUSMETODOLOGISET VALINNAT	27
5.1	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
5.1.1	<i>Tutkimuksen ensimmäinen vaihe</i>	29
5.1.2	<i>Tutkimuksen toinen vaihe</i>	31
5.2	TUTKIMUSKONTEKSTI: HAAGA-HELIA AMMATTIKORKEAKOULU	33
5.3	TAPAUSTUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
5.4	ARVOSTAVA HAASTATELU KYSELYLOMAKKEEN NÄKÖKULMAN SUUNTAJANA	37
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	43
6.1	OPINNOLLISTAMISEN HAASTEET OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA	43
6.1.1	<i>Lähtökohtiin liittyvät haasteet</i>	45
6.1.2	<i>Käynnistykseen liittyvät haasteet</i>	46
6.1.3	<i>Haasteet toteutukseen ja näyttöön liittyen</i>	47
6.1.4	<i>Arviointiin liittyvät haasteet</i>	49
6.2	OPETTAJIEN JA OPINTO-OHJAAJIEN NÄKEMYKSIÄ TOIMIVASTA OPINNOLLISTAMISEN MALLISTA	49
6.2.1	<i>Toimivan opinnollistamisen mallin lähtökohdat</i>	51
6.2.2	<i>Käynnistysvaihe toimivassa opinnollistamisen mallissa</i>	53
6.2.3	<i>Toteutusvaihe ja näyttö toimivassa opinnollistamisen mallissa</i>	55
6.2.4	<i>Arviointivaihe toimivassa opinnollistamisen mallissa</i>	58
6.3	OPETTAJIEN JA OPINTO-OHJAAJIEN NÄKEMYKSIÄ OPINNOLLISTAMISEN KEHITTÄMISESTÄ	59
6.3.1	<i>Kehittämisenäkemykset prosessin lähtökohtiin liittyen</i>	61
6.3.2	<i>Kehittämisenäkemykset käynnistysvaiheeseen liittyen</i>	62
6.3.3	<i>Kehittämisenäkemykset toteutukseen ja näyttöön liittyen</i>	63
6.3.4	<i>Kehittämisenäkemykset arviointiin liittyen</i>	64
6.4	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO	65
7	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU JA ARVIOINTI	70
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI	71
7.1.1	<i>Tutkimuksen kohde, tarkoitus ja tutkijan sitoumukset</i>	71
7.1.2	<i>Aineiston keruu, tiedonantajat ja aikataulutus</i>	73
7.1.3	<i>Analysointi, eettisyys sekä raportointi</i>	74
7.2	TUTKIMUSTULOKSET SUHTEESSA AIEMPAAN TUTKIMUKSEEN	76
7.3	KEHITTÄMISIDEAT KÄYTÄNTÖÖN VIETÄVÄKSI	78
7.4	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	80

1 JOHDANTO

Tiina Tohkeinen on ammattikorkeakoulun opiskelija. Hän opiskelee liiketaloutta toista vuotta ja on juuri perustanut oman yrityksen ystävänsä kanssa. Tiina on tekemisissään tavoitteellinen ja aikaansaava. Hän on innokas ja monessa mukana. Hän myös haluaa menestyä kaikessa mihin ikinä ryhtyykin. Voi näyttää siltä että Tiina vain puuhastelee ja intoilee milloin mistäkin, mutta todellisuudessa hän myös saa paljon aikaan kun onnistuu sovittamaan kaiken tekemisensä yhteen. Tiina on innoissaan yrittäjyydestä ja haluaa ottaa kaiken irti yrittäjyyden ja opintojen yhdistämisestä. Hänen on oikeastaan pakkokin, kun alkavalla yrittäjällä on paljon töitä, mutta samalla hän haluaa viedä opintojaankin eteenpäin.

Tiina yrittää miettiä missä kaikkialla voi yrittäjyyttään hyödyntää ja mistä opintojaksoista saisi eniten hyötyä yritystoimintansa kehittämiseksi. Tiinan yrityksen toiminta on kausittaista, joten hän on joutunut toiminnan käynnistääkseen tekemään hurjan määrän laskelmia toiminnan kannattavuudesta. Heidän yrityksessään hän vastaa taloussuunnittelusta ja kirjanpidosta. Siksi hän onkin ottanut yhteyttä Raija Raamikkaaseen, taloushallinnon lehtoriin, ja kysellyt miten hän voisi suorittaa opintojaksot, joiden osalta hänelle on osaamista jo kertynyt tai kertyy tulevan vuoden kuluessa.

Raija on ammattikorkeakoulun lehtori, joka arvostaa työtään korkeakoulussa. Hän on aikanaan valmistunut ekonomiksi ja työskennellyt paperialalla toimivan pörssiyhtiön taloushallinnossa 15 vuotta ennen opettajaksi ryhtymistään. Opettajan pedagogiset opinnot hän kävi vuonna 2003. Raija on vähän jo kyllästynyt jatkuvaan digimeuhkaamiseen ja ärsyyntynyt siitä kun opetustyössäkin menee niin paljon aikaa uusien digitaalisten työkalujen ja alustojen käyttöön. Samoillakin olisi pärjätty. Ja kaikki niihin menevä aika on poissa hänen intohimostaan, eli opettamisesta.

Raija nauttii luentojen pitämisestä ja opiskelijoiden kanssa keskustelemisesta niin, että on jo pohtinut josko jatkaisi työtään osa-aikaisesti

vielä eläkeiän saavutettuaan. Hän tulisi mielellään tekemään kustannuslaskelmia vielä silloinkin ja tietysti myös keskustelemaan organisaation talousjohtamisen kiemuroista. Raija kokee työnsä tärkeäksi ja pitää olennaisena sitä, että hänen opintojaksoillaan on selkeät tavoitteet ja suunnitelmat. Niiden avulla opiskelijatkin tietävät miten opintojakso suoritetaan ja miten arvosana muotoutuu. Raija ei kuitenkaan pidä siitä, että opiskelijat ovat poissa luennoilta tai kyselevät henkilökohtaista joustoa opintojakson suorittamiseen. Ohjeet ovat kaikille samat ja henkilökohtaistaminen joillekin olisi pois muiden opettamiseen käytetystä ajasta.

1.1 Tarinasta tosiasioihin

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää työn opinnollistamiseen liittyviä haasteita ammattikorkeakoulun opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen avulla tarkoituksena on saada selkeämpi kuva siitä, mikä työn opinnollistamisen toteuttamista estää tai hidastaa korkeakouluympäristössä ja toisaalta myös siitä, millä tavoilla työn opinnollistamisen toimintamallia voisi kehittää. Tulosten pohjalta pyrin pohtimaan konkreettisia keinoja, jotka helpottaisivat työn opinnollistamisen toteuttamista, ja tuomaan esille työn opinnollistamisen kehittämisessä huomioon otettavia asioita. Työn opinnollistamisella (myöhemmin opinnollistamisella) tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Kotilan ja Mäen (2015, 135-136) kuvauksen mukaisesti työssä kertyvän osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osaksi korkeakouluopintoja. Käytännössä kyse on työssä tapahtuvan oppimisen validoimisesta. Avaan käsitteen ja sen taustatekijät tarkemmin luvussa kaksi. Sitä ennen taustoitan hieman miksi opinnollistamista yleensäkin tehdään.

Alussa esittämäni tarina Tiina Tohkeisesta ja Raija Raamikkaasta on fiktiivinen, mutta omiin kokemuksiini pohjaten se muistuttaa mielestäni hyvin ammattikorkeakoulun arkipäivää. Yhä useammalla opiskelijalla on työkokemusta jo korkeakouluopinnot aloittaessaan ja työssäkäynti opintojen ohessa on hyvin tavallista. Ja samaan aikaan opettajat painivat yhä moninaisimpien haasteiden edessä yrittäessään pitää asiantuntijuutensa tason korkealla huolimatta työelämän ja korkeakoulumaailman nopeista muutoksista.

(Puhakka, Rautopuro & Tuominen 2010, 52; Moisio & Mäkelä 2017, 282; Töytäri, Piirainen, Tynjälä, Vanhanen-Nuutinen & Mäki 2016, 2.)

Ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena on tuottaa osaajia ammatillisiin asiantuntijatehtäviin (Arene 2019a; Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014). Toisin sanoen ammattikorkeakoulujen tavoitteena on siis opiskelijoiden työllistyminen. Sitä myös seurataan rahoitusmallien avulla, sillä osa korkeakoulujen rahoituksesta tulee valmistuneiden nopeasta työllistymisestä. Tulevassa, vuonna 2021 voimaan astuvassa rahoitusmallissa pelkän työllistymisen mittaamisen sijaan tullaan seuraamaan myös valmistuneiden työllistymisen laatua (OKM 2019a). Ei siis riitä se, että opiskelija työllistyy, vaan työpaikan tulisi myös olla omaa alaa ja koulutustasoa vastaava.

Sen lisäksi, että rahoitusmallin avulla seurataan korkeakoulusta valmistuneiden työllistymistä, on rahoitusmalleissa sitäkin keskeisemmässä roolissa tietenkin opiskelijan opintojen eteneminen ja tutkinnon suorittaminen. Vielä tutkimuksen tekohetkellä voimassa olevassa ammattikorkeakoulujen rahoitusmallissa yhtenä tekijänä on tavoitteellinen vähintään 55 opintopisteen suorittaminen lukuvuodessa (OKM 2019b). Ja tulevassa, vuonna 2021 voimaan tulevassa rahoitusmallissa, on tutkintojen tavoiteajassa suorittamiselle määriteltä oma kertoimensa (OKM 2019a).

Ammattikorkeakoulut joutuvat siis tasapainoilemaan sen kanssa kuinka he saisivat opiskelijat sekä opiskelemaan rivakasti että kehittämään asiantuntijuuttaan samalla myös käytännössä. Tilastojen mukaan noin 50 prosenttia suomalaisista ammattikorkeakouluopiskelijoista käykin töissä opintojensa ohella ja noin 71 prosentilla on kokemusta työelämästä ennen opintojen aloittamista. Töissä käyvistä opiskelijoista 53 prosentilla työ liittyy hyvin tai ainakin melko läheisesti koulutusohjelman sisältöön. (Potila, Moisio, Ahti-Miettinen, Pyy-Martikainen & Virtanen 2017, 32.) Eurooppalaisiin kanssaopiskelijoihin verrattuna, suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden opintojen ohella tekemät työt ovat useammin oman alan töitä (Maseviciute, Saukeckiene & Ozolinciute 2018, 15).

Ammattikorkeakoulujen tavoitteiden kannalta tilanne ei siis ole huono. Opiskelijat käyvät töissä ja suomalaisista opiskelijoista melko suuri osa jopa oman alansa töissä. Enää tarvitaan työkaluja, joiden avulla opiskelija pystyy

hyödyntämään työssä oppimansa asiat osaksi opintojaan. Yksi tapa mahdollistaa sekä asiantuntijuuden kehittyminen, että vastata opiskelijoiden ja korkeakoulujen kohtaamaan työn ja opintojen yhdistämisen haasteeseen on opinnollistaminen. Opinnollistamisen avulla opiskelija kykenee hyödyntämään työssä oppimansa asiat osana korkeakouluopintojaan ja siten edistämään opintojaan normaalilla, tai joskus jopa nopeammalla, tahdilla työssä käynnistä huolimatta.

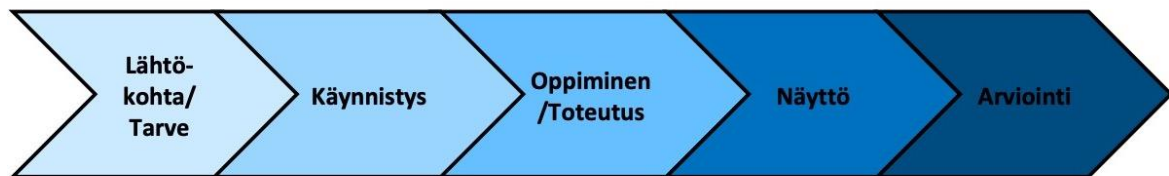
Opinnollistamista on tehty vasta niin vähän aikaa, että aiheesta ei ole vielä kovin laajaa tutkimustaustaa tai valmiita toimintamalleja. Tarve niin tutkimusten ja selvitysten tekemiselle kuin uusien toimintamallien kehittämisellekin on kuitenkin olemassa, mikä näkyy esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeiden teemoissa ja tavoitteissa. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2030 tavoitteena ovat joustavat ja yksilölliset opintopolut, joissa opintoja pystyy aidosti suorittamaan toisesta korkeakoulusta tai työelämästä käsin. Jatkuvan oppimisen periaatteita noudattaen tavoitteena on, että opiskelu on mahdollista elämän eri tilanteissa. (OKM 2019c.) Tutkimuksen kautta mahdollisesti saavutettavat konkreettiset kehitysideat auttavat korkeakouluja kehittämään opinnollistamisen mallejaan ja siten tuottamaan hyötyä niin korkeakouluille, opiskelijoille kuin työelämällekin. Toteutettava tutkimus on siis merkityksellinen myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

1.2 Tutkimuksen toteutus ja rakenne

Tämä tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena, joten tarkastelun alla on yksittäinen ammattikorkeakoulu ja sen opetushenkilöstön käsitykset opinnollistamisen toteuttamisesta, opinnollistamisen haasteista sekä opinnollistamisen kehittämisestä. Tapaustutkimukselle on luonteenomaista, että tavoitteena on jonkun yksittäisen tapauksen syvälinen tarkastelu (Creswell & Creswell 2018, 14). Kiinnostukseni tutkimusaiheeseen ja tutkimuskohteena olevan Haaga-Helia ammattikorkeakoulun toimintaan johtuu siitä, että työskentelen kyseisessä oppilaitoksessa ja tehtävänkuvaani kuuluu muun muassa opinnollistamisen toimintamallien kehittäminen ja käytäntöön vieminen. Tutkimukseni on hyvin käytännönläheinen, sillä tavoitteenani on saada tästä tutkimuksesta konkreettista apua oman työni toteuttamiseen. Mikäli saan

syvällisempää tietoa opettajien kokemista haasteista ja opinnollistamisen kehittämisestä, pystyn todennäköisesti entistä paremmin tukemaan opettajia opinnollistamisen ohjaamisessa. Vaikka toteutus tehdäänkin tapaustutkimuksena, uskon että tuloksista on hyötyä myös muille joustavien opintopolkujen sekä työn ja opintojen yhdistämisen parissa työskenteleville.

Opinnollistamista tarkastellessa olennaista on selvittää ensinnäkin miten opinnollistaminen ymmärretään. Opinnollistaminen on vielä melko tuore käsite, joten se saatetaan ymmärtää monella eri tavalla. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on opiskelijalähtöinen opinnollistaminen, eli opinnollistaminen, joka lähtee opiskelijan omasta aloitteesta. Opinnollistamisen prosessi jaetaan tässä tutkimuksessa viiteen vaiheeseen (kuvio 1), jotka ovat: lähtökohdat, käynnistys, toteutus, osaamisen näyttö ja arviointi. Jako perustuu Haaga-Heliassa käytössä olevan Work & Study –prosessin vaiheisiin (Haaga-Helia 2019b).



KUVIO 1. Opinnollistamisprosessin vaiheet tässä tutkimuksessa

Lähtökohta-vaihetta voi kutsua myös tarvekartoituksen vaiheeksi. Tässä vaiheessa opiskelija tutustuu opinnollistamiseen mahdollisuutena ja pohtii onko hänellä opinnollistettavaa osaamista. Käynnistys-vaiheessa opiskelija käynnistää prosessin yhdessä ohjaavan opettajan kanssa. Kolmannessa, eli oppimisen tai toteutuksen vaiheessa prosessi on käynnissä ja opiskelija kartuttaa osaamistaan ja raportoi siitä sovitulla tavalla. Toteutuksen jälkeen on aika näyttää kertynyt osaaminen käynnistysvaiheessa sovitulla tavalla ohjaavalle opettajalle ja muille arvioijille. Viimeinen vaihe on arvioinnin vaihe, jolloin ohjaava opettaja arvioi näytetyn osaamisen opetussuunnitelman osaamiskriteereihin perustuen. Näihin opinnollistamisprosessin vaiheisiin perehdytään tarkemmin luvussa 2.

Tutkimuksen rakenne etenee siten, että luvuissa kaksi ja kolme avaavat opinnollistamisen liittyvää teoriataustaa. Toisessa luvussa käyn läpi opinnollistamisen taustaa sekä toteuttamista käytännössä ja kolmannessa luvussa tarkastelen opettajan roolia opinnollistamisen toteuttajana. Luvusta neljä alkaa tutkimuksen empiirinen osuus. Esittelen ensin tutkimuskysymykset ja sen jälkeen luvussa viisi käyn läpi tutkimuksen metodologiset valinnat sekä tutkimusprosessin kulun. Luvussa kuusi esittelen tutkimuksen tulokset ja luvussa seitsemän pohdin tulosten merkitystä ja vaikutuksia opinnollistamisen käytäntöihin korkeakouluissa. Samalla tuon esille myös ajatuksiani tutkimustietoni hyödyntämisen mahdollisuuksista sekä mahdollisista jatkotutkimusideoista. Tutkimusraportti päättyy lukuun kahdeksan, jossa tarkastelen tutkimukseen liittyviä eettisiä tekijöitä ja sen luotettavuutta.

2 OPINNOLLISTAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Opinnollistamisessa on kyse oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen näkyväksi tekemisestä. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen prosessista, eli ahotoinnista, poiketen opinnollistamisessa on kyse reaaliaikaisen oppimisen tunnistamisesta. (Kotila & Mäki 2015, 136.) Ammattikorkeakouluissa opinnollistamisen toimenpiteitä on kehitetty ja toteutettu jo joitakin vuosia. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että opiskelijoiden työssäkäyntiä ei edelleenkään juuri hyödynnetä opetuksessa. Opiskelijoita ei myöskään kannusteta soveltamaan työssä oppimiaan asioita osaksi teoriaopintoja (Vanhanen-Nuutinen, Kotila & Mäki 2016, 23). Työn ja korkeakouluopintojen yhdistämisen toimintamallien kehittäminen on kuitenkin yksi osa opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakoulutuksen kärkihanketta (OKM 2019d) ja näin ollen myös opinnollistamisen toimintapoja kehitetään tällä hetkellä esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman valtakunnallisen Toteemi-hankkeen avulla (Toteemi 2019).

Opinnollistamisen tavoitteena on työn ja opintojen yhdistäminen niin, että siitä hyötyy sekä työ että oppiminen (Kotila & Mäki 2015, 136). Jotta työssä käyvä opiskelija voisi saada opinnoistaan mahdollisimman paljon irti, tulisi hänen pystyä viemään opinnoistaan oppimansa asiat käytäntöön omassa työssään. Ja toisaalta, hänen tulisi myös pystyä kytkemään työssään oppimansa asiat osaksi opintojaan. Tähän tarvitaan teorian ja käytännön yhdistämistä sekä yhteistyötä korkeakoulun ja työpaikan välillä (Moisio & Mäki 2017, 37-39.) Yksi tapa siihen on opinnollistaminen (kuvio 2).



KUVIO 2. Opinnollistaminen yhdistää työn ja opinnot

Opinnollistamisen taustalla vaikuttaa monta asiaa. Ja kuten jo johdannossa toin esille, painetta opinnollistamisen toteuttamiselle tulee monesta suunnasta. Opiskelijat kokevat ristiriitaa opintojen edistämisen ja työssä käymisen välillä, työelämä haalii pätevät osaajat töihin jo koulun penkiltä ja korkeakoulut pyrkivät mahdollistamaan nopean asiantuntijuuden kehittymisen täyttääkseen rahoitusmallin vaatimukset mahdollisimman hyvin. Kun asiaa tarkastellaan lähemmin käytännön kannalta, päästään pohtimaan sitä, mitkä asiat vaikuttavat opinnollistamisen toteuttamisen taustalla käytännössä ja mitä asioita opinnollistamisen toteuttaminen edellyttää.

Olenneisimpana tekijänä opinnollistamisen toteuttamisen taustalla on aidosti osaamisperustainen opetussuunnitelma. Kun formaalissa perinteisessä opetussuunnitelmassa oppiminen tapahtuu koulun seinien sisäpuolella, on osaamisperustaisen opetussuunnitelman ytimessä oppimisen kaikkiallisuus. Siihen päästäkseen tulisi opetussuunnitelmatyön lähtökohdaksi ottaa ammatillinen kasvu ja oppiminen kokonaisuudessaan. (Laajala 2015, 205-206.)

Ammatillinen koulutus on perustunut osaamiselle ja työelämälähtöisyydelle jo noin kahdenkymmenen vuoden ajan (Korpi, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018, 9), mutta korkea-asteen koulutuksessa formaalilla oppimisella on ollut vahva asema. Bolognan prosessin myötä myös korkeakoulujen opetussuunnitelmia on ryhdytty kehittämään osaamisperustaisiksi (Laajala 2015, 7). Bolognan prosessi käynnistyi jo vuonna 1999 ja sen tavoitteena on ollut eurooppalaisen korkea-asteen koulutusalueen muodostaminen. Yhtenäisen koulutusalueen ideana on mahdollistaa

osaamistasojen vertailtavuutta sekä opiskelijoiden että työntekijöiden liikkuvuutta. Vertailtavuutta on edistetty muun muassa laatimalla yhteinen viitejärjestelmä EQF sekä kansallinen viitekehys NQF. EQF keskittyy siihen mitä tietyn tutkinnon suorittanut henkilö tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään oppimisprosessin päätteeksi. Kansallinen viitekehys määrittelee kaikille tutkinnoille oman tasonsa. Tasomääritelmät sekä yhteiset kompetenssit kuvaavat ammattikorkeakoulusta valmistuvan opiskelijan osaamisen tason. Ne tulisi näkyä myös osaamisperustaisten opetussuunnitelmien tavoitteissa. (ARENE 2019b; Euroopan unioni 2019)

Käytännön tekemisen näkökulmasta opetusta ja oppimista ensisijaisesti ohjaavana tekijänä tulisi tutkinnon suorittamiseen vaadittavien opintojaksojen suorittamisen sijaan tavoitteellinen osaamisen kehittäminen (ARENE 2007). Osaamisperustaisella opetussuunnitelmalla ja osaamistavoitteiden määrittelyllä tulisikin pyrkiä mahdollisimman avoimeen toteutukseen, joka aiemmasta formaalista opetussuunnitelmasta poiketen ennemminkin mahdollistaa kuin rajaa opettajan työtä. Toteutukset tulisi voida rakentaa yhdessä opiskelijoiden kanssa niin yksilö- kuin ryhmätasolla. (Laajala 2015, 205-206.)

Opetussuunnitelmaan määritellyt osaamiskriteerit toimivat osaamisen vertailukohtana ja näin auttavat osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Opiskelijalähtöinen opinnollistaminen vaatii lisäksi sen, että opiskelija itse on aloitteellinen ja hänen tulee myös osata kuvata oma osaamisensa suhteessa opetussuunnitelmaan sekä opintojaksojen osaamistavoitteisiin. Myös opettajan tulee osata sanoittaa osaamista. (Kotila & Mäki 2015, 136-138.)

Omaan kokemukseeni perustuen osaamisperustaisen opetussuunnitelman lisäksi olennaisia opinnollistamisen toteuttamisen edellytyksiä ovat opinnollistamisen näkyminen yhtenä konkreettisena opintojen suorittamisen vaihtoehtona, opiskelijan kyky tehdä opintoja itsenäisesti sekä opettajan uskallus ja osaaminen. Ensimmäinen kohta on jopa edellytys, sillä mikäli opinnollistamista ei ole nostettu muiden tapojen rinnalle tai sille ei ole omaa toimintamalliaan tai henkilökunta ja opiskelijat eivät vaan tiedä, että sellainen on olemassa, ei opinnollistamista voida myöskään toteuttaa.

Opinnollistamisen onnistumisen edellytyksenä on myös se, että opiskelija kykenee itsenäiseen opiskeluun ja oman oppimisensa reflektointiin. Myös

aloitekykyä tulee olla ainakin sen verran, että yleensäkin saa hakemuksen lähtemään. Kolmas, eli opettajan uskallus ja osaaminen, viittaavat siihen, että opettajalla tulee olla uskallusta muuttaa toimintatapaansa entisestä perinteisestä opettajan roolista henkilökohtaistettujen opintopolkujen ohjaajaksi. Tämä ohjaavampi rooli, opiskelun räätälöiminen ja osaamisen arvioiminen näyttöjen kautta vaatii myös erilaista osaamista kuin perinteinen opettajuus. Yksi merkittävä tekijä opinnollistamisen kehittämisessä onkin opettajan ammatillisen identiteetin kohtaama muutos. Opinnollistamisen toteuttaminen vaatii opettajalta oman ammatillisen roolin ja identiteetin uudelleen tarkastelua.

2.1 Asiantuntijuus opinnollistamisen tavoitteena

Ammattikorkeakouluopintojen ensisijaisena tavoitteena on, että opinnoista valmistuvalla on käytännölliset tiedot ja taidot sekä teoreettiset perusteet toimia oman alansa asiantuntijatehtävissä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014). Tänä päivänä työelämässä tarvittavien taitojen määrittelemineen on kuitenkin yhä haastavampaa, sillä emme voi tarkkaan tietää minkälaista osaamista tulevaisuudessa tarvitaan. (Nykänen & Tynjälä 2012, 19; Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen & Väänänen 2012, 271.) Oppilaitoksilla on todellisia haasteita valmistella opiskelijansa nykyaikaiseen työelämään, sillä tänä päivänä jo pelkkä kansalaisuus vaatii sitä, että yksilö on jatkuvasti valmis kohtaamaan muutoksia ja uusia haasteita. (Rajala, Martin & Kumpulainen 2016, 1.) Tätä aktiivisen kansalaisuuden edistämistä kuitenkin pidetään yhtenä suuntana, johon oppilaitosten tulisi toimintaansa ja opetussuunnitelmia kehittäessään paneutua entistä voimakkaammin (Pehkonen 2013, 56-57). Asiantuntijuutta tarkastellessa tämä saa pohtimaan asiantuntijuuden ja toisaalta myös ammatillisen identiteetin määrittelyä.

Työhön liittyvä asiantuntijuus on käsitteenä hankala kuvata, sillä yhtä selkeää määritelmää sille ei ole. Voidaan puhua tasokkaasta osaamisesta, joka on kertynyt laadukkaan, vaihtelevan ja omistautuneen harjoittelun tuloksena ennemmin kuin lahjakkuuden, älykkyyden tai pitkän kokemuksen. Asiantuntijaosaaminen perustuu harjoituksen myötä saavutettuihin automatisoituneisiin rutiineihin, joista on tullut osa hänen ammatillisia

käytäntöjään. Asiantuntijalla nämä käytännöt sisältävät taustatiedon, jonka avulla hän voi tarpeen vaatiessa soveltaa ja muuttaa toimintatapojaan. Pelkkään rutiinien toistamiseen perustuva suorittaminen ilman taustatietoa ei auta ongelmatilanteissa. (Palonen & Gruber 2011, 41-49.) On sanottu, että asiantuntijuutta ei edes voi syntyä ilman osallistumista asiantuntijayhteisöjen toimintaan (Palonen & Gruber 2011, 85). Näin ollen kaikki käytännön työtä opintoihin yhdistävät toimet voidaan nähdä hyvin keskeisinä ammattikorkeakoulun ensisijaisen tavoitteen kannalta.

Teoreettinen tai käsitteellinen tieto sekä käytäntöihin liittyvä kokemuksellinen tieto muodostaa asiantuntijuuden perustan, mutta näiden lisäksi asiantuntijuuden pääelementeiksi voidaan Palosen ja Gruberin (2011, 83) mukaan laskea myös toiminnan säätelyä koskeva tieto tai itsesäätelytieto sekä sosiokulttuurinen tieto. Itsesäätelytietoa syntyy oman toiminnan reflektion eli kriittisen tarkastelun ja pohdinnan myötä. Mikäli tämä toiminnan tarkastelu kohdistuu oman toiminnan ulkopuolelle, puhutaan toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta. Sosiokulttuurinen tieto taas on yhteisöllistä, sosiaaliin ja kulttuuriin käytäntöihin liittyvää tietoa. (Palonen & Gruber 2011, 83.) Ruohotie (2010, 106) kuvaa asiantuntijuuden ammattispesifisen tietämyksen, käytännön ongelmien ratkaisuun soveltuvan taidon sekä metakognitiivisten korkean asteen ajattelun taitojen yhdistelmänä. Hänen mukaansa asiantuntijuuteen liitetään myös kyky jatkuvasti oppia ja uudistaa toimintaansa yhteisön jäsenenä. Tämän seurauksena asiantuntijuuden saavuttaminen vaatii myös yksilön ammatillisen identiteetin jatkuvaa uudelleenmäärittelyä.

Ammatillisella identiteetillä on vaikutusta siihen, minkälaisiksi yksilö katsoo mahdollisuutensa työssä tapahtuvaan oppimiseen ja työyhteisön osallisuuden saavuttamiseen (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2011, 13). Ammatillisen identiteetin rakentuminen ei kuitenkaan ala vasta sitten kun valmistumisen jälkeen siirrytään työelämään. Se on pitkä prosessi, jolle luodaan perusta jo opiskeluaikana. (Virtanen, Tynjälä & Stenström 2011, 98.) Ammatillinen identiteetti on yksilön elämänsä historiaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana. Työelämän muuttuessa ammatillisen identiteetin merkitys on kasvanut entisestään. Tänä päivänä ammatillinen identiteetti nähdään yhä enemmän jatkuvasti muuttuvana, sosiaalisen ja persoonallisen välillä tasapanoilevana määritelmänä yksilön ammatillisesta osaamisesta.

Työntekijöiden odotetaan toimivan yhä yrittäjämäisemmin, jolloin vahva, mutta kehittyvä, ammatillinen identiteetti ja aktiivinen toimijuus ovat yhä keskeisempiä työssä menestymiseksi. Olennaista on myös oman osaamisen uudelleenmäärittelyn taito. Työssä oppimisen kannalta oman tekemisen ja sen vaikutusten reflektointi on välttämätöntä. Sen myötä oma ammatillinen identiteetti on mahdollista uudelleen määritellä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26-28; 41.)

2.2 Opinnollistamisen toteuttaminen käytännössä

Opinnollistamisella tarkoitetaan reaaliaikaista osaamisen kehittymistä, eli se ei ole sama asia kuin ahointi. (Kotila & Mäki 2015, 136-143.) Ahointi, eli aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen osaksi tutkintoa, on tärkeää, mutta sen lisäksi on tarpeellista huomioida myös opintojen aikana tapahtuva työssä oppiminen (Vanhanen-Nuutinen, Saari, Kotila & Mäki 2018, 26). Parhaimmillaan opintojen aikainen työssäkäynti voi tukea opintoja ja osaamisen kehittymistä. Opiskelijat itse kokevat, että työssäkäynnillä on myönteisiä vaikutuksia heidän opiskelemaisensa alan ilmiöiden tunnistamisessa. (Vanhanen-Nuutinen, Kotila & Mäki 2016, 20.)

Oman koulutusalan työtehtävissä työskentely mahdollistaa oppimisen myös sellaisten taitojen osalta, joita korkeakouluopinnoissa ei muuten tulisi opittua (Karhunen 2015, 57), mutta vaikka työ olisi jollain muulla alalla, tukee se silti työelämätaitojen oppimista (Vanhanen-Nuutinen, Mäki & Kotila 2016, 20). Sen lisäksi, että työssäkäynnistä on hyötyä opintojen aikana, erityisesti oman alan työkokemus näyttäisi helpottavan myös työelämään siirtymistä opintojen jälkeen (Karhunen, Hynninen & Pehkonen 2012).

Käytännössä opinnollistaminen perustuu osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle. Osaamisen tunnistamisella tarkoitetaan jo opittujen tai tulevaisuudessa opittavien asioiden havaitsemista. Kun osaaminen on tunnistettu se osoitetaan, eli opiskelija osoittaa osaavansa tunnistetut asiat, yhdistää ne tietoperustaan ja reflektoi omaa osaamistaan. Osaamisen arviointi tehdään osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin perustuen ja kun osaaminen on arvioitu, voidaan se tunnustaa ja siten lukea osaksi opiskelijan tutkintoa.

Jotta työtä voidaan lähteä opinnollistamaan tulee opetussuunnitelman olla osaamisperustainen.

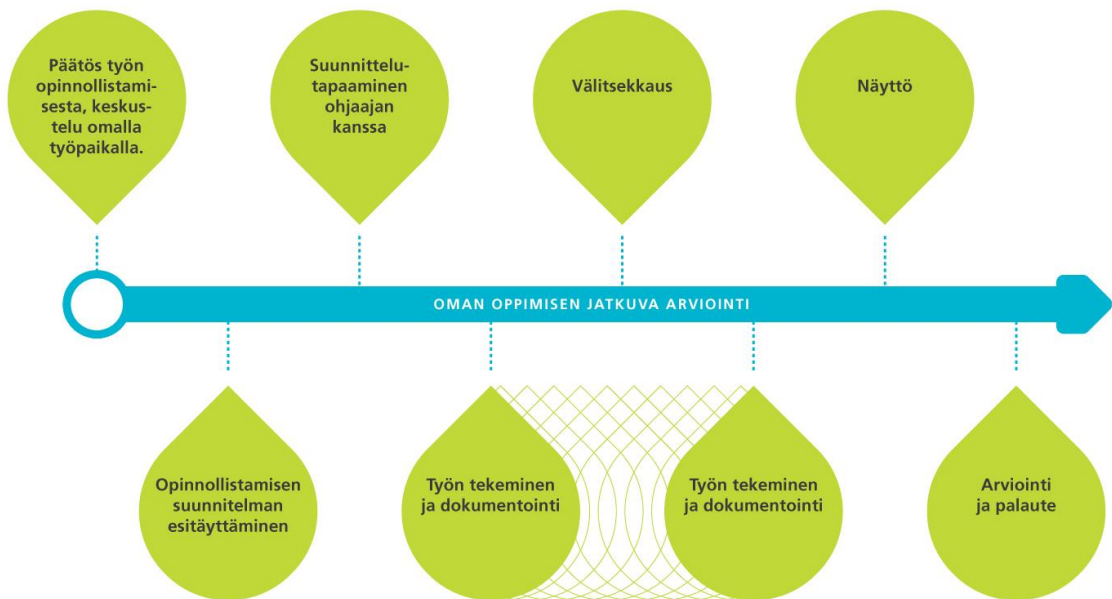
Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa määritellyt osaamistavoitteet ja arviointikriteerit määrittelevät sen, mitä opiskelijan tulee osata tietyssä opintokokonaisuudessa. (Puodinketo-Wahlsten, Teuri, Ylönen & Tarr 2017, 9.) Lähtökohtana on se, että olennainen osaaminen pystytään arvottamaan epäolennaisesta. Erottelun perustana tulisi olla autenttinen työ eli se ammatti, johon opiskeltava tutkinto opiskelijan valmistaa. Näin ollen opintojen suorittaminen hyväksytyllä tasolla kertoo siitä, että opiskelija kykenee selvitymään niistä töistä, joihin työllistyminen on hankitulla tutkinnolla mahdollista. (Saranpää 2012, 76-77.)

Kriteerien tulee kertoa nimenomaan vaaditusta osaamisesta. Ei ajasta, joka opettajan kanssa tulee viettää tai tehtävistä, joita opettajalle tulee palauttaa. Kun opintokokonaisuuden osaamiskriteerit on selkeästi määritelty arvioija voi perustaa arviointinsa johonkin ja hänen on helpompi sanoa vastaako opiskelijan osaaminen sitä mitä opintokokonaisuudessa tulisi osata. Hyvin määriteltyjen kriteerien perusteella arvioitsija pystyy myös sanomaan millä tasolla opiskelijan osaaminen asiasta on. (Saranpää 2012, 71-82.)

Osaamisen arvioinnin tulisi perustua kriteereille riippumatta siitä, missä ja miten osaaminen on hankittu. On kuitenkin huomioitava, että osaamiperustaisuus tulee suhteuttaa tutkinnon eri vaiheisiin niiden vaatimalla tavalla. Kriteereihin perustuvassa opetussuunnitelmassa on kohtia, joissa on kyse tietopuolisesta osaamisesta. Esimerkiksi perusopinnot, joissa tulee hallita käsitteitä. Silloin ei vielä ole varsinaisesti osaamisesta vaan tiedosta, joka tulisi hallita ennen työn tekemisen aloittamista. (Saranpää 2012, 71-82.)

Prosessina tässä tutkimuksessa tarkasteltava opinnollistaminen etenee opiskelijan johdolla (Kotila, Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Moisio, Pettersson & Aura 2016, 6). Kuvio 3 havainnollistaa opinnollistamisprosessin vaiheet opiskelijan näkökulmasta.

{ OPINNOLLISTAMISEN VAIHEET }

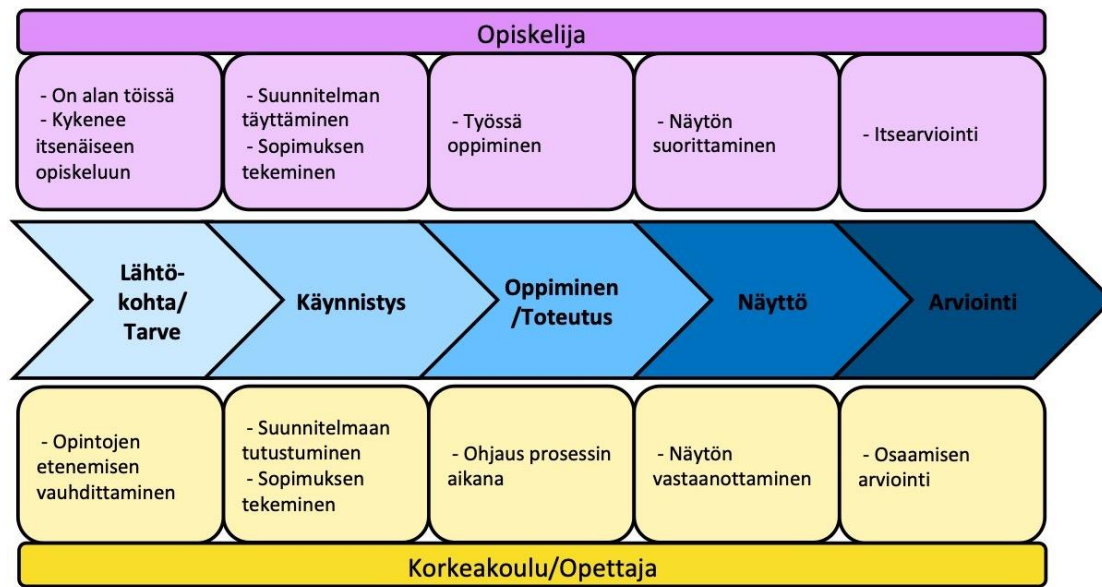


KUVIO 3. Opinnollistamisen vaiheet (Haaga-Helia 2019a)

Vaiheet ovat päätös työn opinnollistamisesta, opinnollistamisen suunnitelman esittäminen, suunnittelutapaaminen ohjaajan kanssa, työn tekeminen ja sen dokumentointi, mahdollinen välitsekkaus sopivassa kohdassa, näyttö sekä arviointi ja palaute. Lisäksi prosessissa olennaista on opiskelijan oman oppimisen arviointi, joka jatkuu koko prosessin ajan. Opinnollistaakseen opiskelijan tulee siis kyetä sanoittamaan oma osaamisensa ja refleктоimaan omaa oppimistaan (Kangastie & Syväjärvi 2017, 18). Prosessin alkaessa opiskelija joutuu tutustumaan opetussuunnitelmaan, opintojaksojen osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin sekä pohtimaan omaa osaamistaan, työtehtäviään ja opinnollistamismahdollisuuksia (Airola, Sillanpää & Vuori 2017, 66). Tämä edellyttää opiskelijalta oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta. Opiskelijan tulee olla halukas perehtymään omaan työhönsä sekä osaamisen kehittymiseen ja sen arviointiin ja sanoittamiseen. Prosessi ei etene, mikäli opiskelija itse ei ole vetämässä sitä eteenpäin. (Kotila ym. 2016, 6.)

Tässä tutkimuksessa opinnollistamista tarkastellaan näitä edellisessä kappaleessa mainittuja vaiheita mukaillen jo johdannossa esiteltyjen viiden

vaiheen avulla. Tämä opinnollistamisprosessin vaiheistus perustuu kuviossa 3 esiteltyihin opinnollistamisen vaiheisiin, mutta tässä vaiheet on nimetty ja otsikoitu yleisemmälle tasolle. Vaiheet ovat lähtökohta/tarve, käynnistys, oppiminen/toteutus, näytön antaminen ja arviointi. Kuviossa 4 on esiteltyä näitä opinnollistamisprosessin vaiheita sekä niihin liittyvät tehtävät opiskelijan ja opettajan näkökulmasta.



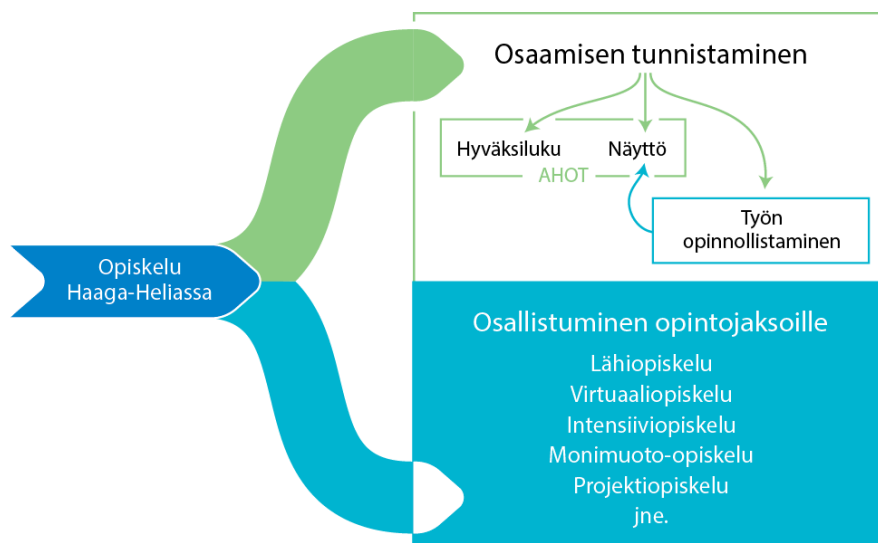
KUVIO 4. Opiskelijan ja opettajan tehtävät opinnollistamisprosessin aikana.

Näistä vaiheista ensimmäinen sisältää sekä opiskelijan että korkeakoulun puolelta ne asiat, jotka opinnollistamiseen ajavat. Ensimmäinen vaihe määrittelee siis sen, onko opinnollistamiselle yleensäkin tarvetta ja mitkä sen lähtökohdat ovat. Toinen vaihe on käynnistysvaihe. Käynnistysvaiheessa opiskelija täyttää suunnitelman, ohjaava opettaja tutustuu siihen ja yhdessä he tekevät sopimuksen opinnollistamisesta. Kolmas vaihe on toteutusvaihe. Tämä vaihe keskittyy siihen miten oppiminen tapahtuu ja siihen miten oppija sen oppimisen kokee ja tulkitsee. Kolmannessa vaiheessa ohjaavan opettajan rooli riippuu prosessista. Opettaja ja opiskelija voivat sopia välitapaamisia tai opettaja voi tässä vaiheessa vain olla tavoitettavissa, mikäli opiskelija tarvitsee tukea ja tarpeen vaatiessa tarkentaa opiskelijan suuntaa prosessin aikana. Neljäs vaihe on osaamisen näyttö ja viides arviointivaihe. Näyttövaiheessa opiskelija näyttää osaamisensa jo käynnistysvaiheessa sovitulla tavalla.

Näyttöön opiskelija tekee sovitusti jonkinlaisen raportin, esityksen, videon tai simulaation, jonka avulla hän tuo oman osamisensa esille. Arvioinnissa pyritään tuomaan esille sekä opiskelijan itsensä että työnantajan näkökulma opiskelijan osaamisen kertymisestä. Näytön toteutustavasta riippuen myös vertaisopiskelijoiden arviointi voi olla osa opinnollistamisen arviointivaihetta. Korkeakoulutasolla päävastuun arvioinnista kantaa aina kuitenkin opettaja (Hulkkonen 2017, 62-63).

2.3 Opinnollistaminen Haaga-Heliassa

Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa opintoja voi suorittaa osallistumalla opintojaksototeutuksiin tai osaamista tunnistamalla. Osaamisen tunnistamisen tapoja ovat ahointi, eli hyväksiluku ja näyttö, sekä työn opinnollistaminen (kuvio 5).



KUVIO 5. Haaga-Helian osaamisen tunnistamisen tavat (Haaga-Helia 2019a).

Hyväksiluku ja näyttäminen ovat normaaleja käytäntöjä, mutta opinnollistaminen on vielä sen verran tuore toimintatapa, että sen osalta käytännöt ovat vielä kehittymässä. Työn opinnollistamiseen liittyen Haaga-Heliassa on kehitetty oma Work & Study –konsepti. Sen avulla pyritään tarjoamaan ratkaisu muun muassa

opintojensa ohessa työssä käyvien opiskelijoiden opintojen loppuun saattamiseen. Olennaista on opintojen joustavoittaminen tilanteessa, jossa työtehtävien ja opintojen sisällöt tukevat toisiaan. (Haaga-Helia 2019b.)

Haaga-Helian Work & Study –konsepti on kehitetty Verkkovirta-hankkeen yhteydessä jo vuonna 2017 (Verkkovirta 2019) ja siitä lähtien sitä on hyödynnetty sekä opiskelija- että yrityslähtöisten opinnollistamisten toteuttamisessa. Kehitystyötä on tehty jatkuvasti, mutta edelleen vuonna 2019 Work & Study –toimintamallia hyödyntää vain marginaalinen osa opiskelijoista. Kyse on kymmenistä opiskelijoista, vaikka koko talossa opiskelijoita on yli 10 000 ja talon sisäisen selvityksen mukaan heistä yli 80 % käy opintojensa ohessa töissä. Potentiaalia työn opinnollistamiseen siis luulisi olevan. Kevään 2019 aikana Work & Studyn saavutettavuutta pyrittiin parantamaan ja samalla päädyttiin muokkaamaan toimintamalli avainhenkilöihin perustuvaksi. Avainhenkilömallissa oppilaitoksen eri yksiköistä valitaan avainhenkilöitä, jotka vastaavat omaan osaamisalueeseensa liittyvistä opinnollistamisista.

Käytännössä yhden opiskelijan Work & Study –prosessi vaatii toimia opiskelijalta itseltään, ohjaavalta opettajalta sekä myös Work & Study –koordinaattorilta, joka vastaa prosessiin liittyvistä käytännönjärjestelyistä. Work & Study –prosessi alkaa siitä, että opiskelija kiinnostuu mahdollisuudesta, pohtii mitä se hänen kohdallaan voisi tarkoittaa ja täyttää suunnitelmalomakkeen. Lomake on webropol-kysely, joka ohjautuu Work & Study –koordinaattorille. Koordinaattori katsoo lomakkeen läpi ja laittaa sen eteenpäin oikealle avainhenkilölle. Mikäli lomakkeessa on täydennettävää, pyytää koordinaattori opiskelijaa täydentämään lomakkeensa. Lomakkeen saatuaan ohjaava opettaja sopii tapaamisen opiskelijan kanssa ja he yhdessä sopivat miten ja millä aikataululla Work & Study –prosessi opiskelijan kohdalla toteutetaan. Kyse on henkilökohtaisesta prosessista, joka voi perustua Haaga-Heliassa tarjolla oleviin opintojaksoihin tai muodostaa opiskelijan opintoihin sisällytettävän räätälöidyn kokonaisuuden. Kun käytännönjärjestelyistä on sovittu, opiskelija lähtee toteuttamaan sovittua.

Opettaja ja opiskelija voivat tavata prosessin aikana tai opettaja voi esimerkiksi kommentoida opiskelijan oppimispäiväkirjaa matkan varrella. Kun opiskelija on hankkinut tarvittavan osaamisen ja valmistautunut osaamisensa näyttämiseen sovittun mukaisesti, on aika osaamisen näytölle. Sen lisäksi että

näytön arvioi ohjaava opettaja, on tilaisuudessa usein mukana myös esimerkiksi alan tunteva opettajakollega sekä mahdollisuuksien mukaan myös opiskelijan työnantaja tai muu työelämän edustaja. Arvioinnista vastaa ohjaava opettaja, mutta opiskelijan osaamisen kehittymisen kannalta on erittäin tärkeää kuulla myös työelämän edustajan näkemyksiä sekä antaa tilaa opiskelijan itsearvioinnille.

3 OPETTAJA OPINNOLLISTAMISEN TOTEUTTAJANA

Opettajalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa työn opinnollistamiseen liittyen henkilöä, joka ohjaa opinnollistamisprosessin kulun sekä toimii opinnollistamisen vastuuarvioijana. Saattaa kuitenkin olla tilanteita, joissa opinnollistamisprosessin ohjaaja ja vastuuarvioija ovat eri henkilöitä. Tässä tutkimuksessa heitä ei kuitenkaan eritellä. Oletuksena on, että sama henkilö tekee molemmat roolit. Tällöin tämä ohjaava opettaja on mukana opinnollistamisen kaikissa vaiheissa. Käytännössä tämä henkilö on useimmiten ammattikorkeakoulun opettaja tai joissain tapauksissa opinto-ohjaaja. Opinnollistamisprosessiin kuuluu, että prosessin vastuulleen ottava opettaja tai opinto-ohjaaja tapaa opiskelijan, sopii opinnollistamisen sisällöstä, tukee opiskelijaa prosessin aikana, ottaa vastaan näytön ja tekee arvioinnin. Opettajan tehtävät opinnollistamisprosessissa on esitelty luvussa 2 (kuvio 4).

Opinnollistaminen vaatii opettajalta uutta pedagogista näkemystä perinteiseen kurssimuotoiseen opetukseen verrattuna. Työpaikalla kertyvä osaaminen ei välttämättä noudata opetussuunnitelman rakennetta tai sen aikataulua. Osaamisen tunnistamisesta vastaavan opettajan tulisi ymmärtää sekä opetussuunnitelma että kyseinen ammatti kyetäkseen arvioimaan opiskelijan oppimista ja sen tasoa. Tästä johtuen opinnollistaminen saattaa vaatia useamman opettajan yhteistyötä kokonaiskuvan muodostamiseen. (Moisio & Mäkelä 2017, 279.)

Nopeasti muuttuva ja entistä epävakaisempi työelämä nostaa vaatimustasoa entisestään. Tavoitteena ei enää olekaan tiedon siirto opettajalta opiskelijoille vaan tavoitteena on opiskelijoiden työllistettävyyden nostaminen. Korkeakoulujen tulisi siis tarjota opiskelijoille sellaisia tietoja ja taitoja, joilla he pärjäävät työelämässä. Opettajien haasteena on määritellä mitä ne tiedot ja taidot jatkuvasti muuttuvassa työelämässä ovat. (Puhakka, Rautopuro & Tuominen

2010, 52; Moisio & Mäkelä 2017, 282; Töytäri, Piirainen, Tynjälä, Vanhanen-Nuutinen & Mäki 2016, 2.)

3.1 Opinnollistamisen vaatimukset opettajan osaamiselle

Opinnollistamisen toteuttaminen vaatii opettajalta erilaisia taitoja ja erilaista asennoitumista perinteiseen opetukseen verrattuna. Opinnollistamisen eteenpäin vieminen korkeakoulussa vaatii sen, että siellä työskentelevät opettajat sitoutuvat sen toteuttamiseen ja oman tekemisensä kehittämiseen. Kehitystyö on kuitenkin hyödyntöntä, mikäli opettajat eivät sitoudu siihen ja kykene muokkaamaan omaa ammatillista identiteettiään (Sellars 2012). Mikäli opettajien ammatilliseen identiteettiin pyritään vaikuttamaan koulutuksella, tulisi koulutuksen keskiössä olla opettajien omat käsitykset opettamisesta, sillä se todennäköisesti vaikuttaa myös opetuksen toteuttamisen tapoihin.

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) tarkastelivat korkeakouluopettajuutta perehtymällä opettajien omiin käsityksiin opettamisesta. Aineiston perusteella he nostivat esille kaksi kategoriaa: oppimiseen keskittyneen lähestymistavan sekä sisältöön keskittyneen lähestymistavan. Ensimmäisessä opettajan tavoitteena on kehittää omia opetustaitoja sekä kehittää opiskelijan oppimista. Jälkimmäisessä tavoitteena on tiedon siirtäminen perinteisiä opetusmenetelmiä noudattaen. Heidän mukaansa asian voi kuitenkin nähdä niin että sisältöön keskittyvää opetuskäsitystä voidaan pitää vajavaisena, jolloin sitä on myös mahdollista kehittää kohti enemmän oppimiseen keskittyvää käsitystä esimerkiksi pedagogisen kouluttautumisen kautta. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 112;120.)

Opinnollistamisessa ohjaaja joutuu soveltamaan ja henkilökohtaistamaan, vaikka samalla on toki huolehdittava että arviointi on myös yhtenäistä ja opiskelijoiden näkökulmasta tasavertaista. (Malkavaara & Sunimento 2017, 57.) Bilgin, Rowe ja Clark (2017) tarkastelivat työn ja opinnot yhdistävien kokonaisuuksien arvioinnin aiheuttamaa työmäärää ja heidän tutkimuksensa mukaan myös arviointi on haastavampaa ja aikaavievempää kuin perinteisissä toteutuksissa. Arviointia hankaloittaa toteutusten henkilökohtaisuus sekä esimerkiksi se, että opettaja haluaa panostaa palautteeseen enemmän silloin kun on tiedossa, että palaute menee myös opiskelijan työnantajan nähtäväksi

(Bilgin, Rowe & Clark 2017, 178-179). Lisääntynyt työkuorma onkin yksi usein esille nouseva työn ja opintojen yhdistämistä tarkastelevissa tutkimuksissa esille noussut haaste. Sen ratkaiseminen on kuitenkin osoittautunut haastavaksi (Clark, Rowe, Cantori, Bilgin & Mukuria 2016, 1070).

3.2 Opettajan rooli opinnollistamisen toteuttamisessa

Työn ja opinnot yhdistävät toteutukset myös muuttavat opettajan roolin perinteisestä opettajasta fasilitaattoriksi ja asiantuntijaksi. Ohjaavan opettajan rooliin saattaa kuulua esimerkiksi opiskelijoiden auttaminen oman osaamisen tunnistamisessa ja sanoittamisessa, opiskelijan konsultointi ja reflektoinnissa auttaminen, kehittää opiskelijan akateemisia taitoja, auttaa heitä hyödyntämään näitä taitoja työssään, toimia asiantuntijana sekä innostaa ja kannustaa opiskelijoita prosessin aikana. (Lester & Costley 2010, 565-566.)

Bates (2011) tuo esille työn ja opinnot yhdistävien opiskelumallien eron perinteiseen opetukseen verrattuna. Ne sisältävät suoran tiedon siirtämisen sijaan perinteistä opetustapaa enemmän suunnittelua, keskustelua, organisointia, fasilitointia ja mallintamista. Näin ollen sen toteuttaminen myös vaatii enemmän sekä hallinnollista että ohjauksellista resurssia. (Bates 2011, 120.) Henkilökohtaiset opinnollistamisprosessit ovat yksi osoitus siitä, että korkeakoulu on muuttunut opiskelijakeskeisemmäksi. Opettajien tulee toteutusten suunnittelussa kyetä entistä paremmin aktivoimaan opiskelijat vastaamaan omasta oppimisestaan. (Hsu & Malkin 2011, 48.)

Åkerlind (2004) tuo artikkelissaan esille neljä erilaista kuvausta sille, mitä on olla korkeakouluopettaja. Hänen tutkimuksessaan esille nousseista kuvauksista ensimmäinen näkee korkeakouluopettajan roolin sisällön siirtämisenä. Tämä kuvaa perinteistä opettajuutta, jossa fokus on opettajassa itsessään. Toinen kuvaus näkee opettajan roolin keskiössä opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhteen. Opettaja haluaa motivoida opiskelijoita ja pitää heidät tyytyväisinä. Fokus on tässäkin edelleen paljolti opettajan omassa tekemisessä. Kolmas näkee opettajuuden opiskelijoiden sitouttamisena, jolloin opettajan tavoitteena on käytännönläheisten ja aktiivisten tehtävien kautta saada opiskelijat innostumaan ja motivoitumaan opetettavan asian suhteen. Vaikka fokus on tässä jo mitä suurimmissa määrin opiskelijoiden tekemisessä

on tässäkin taustalla opettajan pyrkimys saada itselleen lisää aiheeseen liittyvää tietoa ja onnistuneen opetuskokemuksen. Neljäs kuvaus näkee korkeakouluopettajan roolin opiskelijan oppimiseen keskittyvänä. Tavoitteena on saada opiskelijat kehittymään ja ajattelemaan itse. Fokus on on opiskelijan kehittämisessä ja sen myötä myös opettaja on valmis laajentamaan omaa ymmärrystään asiasta ja samalla hän näkee myös roolillaan myös laajempia vaikutuksia. (Åkerlind 2004, 366-369.)

Opinnollistamisen toteuttaminen näyttäisi vaativan sen, että opettajuus kyetään näkemään Åkerlindin tutkimuksessa esille nousseista kuvauksista neljännen eli opiskelijan oppimiseen keskittyvän kuvauksen mukaan. Näyttäisi, että vain se mahdollistaisi opinnollistamisen vaatiman heittäytymisen yksittäiselle opiskelijalle räätälöityyn prosessiin, jonka lopputulemana voi hyvinkin olla, että opiskelija on oppinut jotain sellaista mitä opettaja ei itsekään vielä tiennyt tai osannut. Samaan tapaan Postareffin ja Lindblon-Ylänteen (2008) tutkimuksessa esille nousseista kahdesta opetuksen käsityksestä oppimiseen keskittynyt käsitys on se, jonka kautta myös opinnollistamista voidaan toteuttaa. Mikäli opettajan käsitys opetuksesta ja opettajan roolista on sisältökeskeinen ja tiedon siirtämiseen perustuva, vaatii opinnollistamisen toteuttaminen opettajalta oman ammatillisen identiteetin kehittämistä. Näin ollen opinnollistamisprosessin kehittämisessä tulee ottaa huomioon tämän identiteettityön vaatima aika ja tila.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ammattikorkeakouluopettajien näkemyksiä opinnollistamisen haasteista ja sen kehittämisestä. Taustalla on halu löytää keinoja opinnollistamisen kehittämistyön eteenpäin viemiseksi.

Tutkimuskysymykset ovat:

Minkälaisia haasteita ammattikorkeakouluopettajat kokevat opinnollistamiseen liittyvän?

Minkälaisia näkemyksiä ammattikorkeakouluopettajilla on toimivasta opinnollistamisen toimintamallista?

Miten opinnollistamisen prosessia voisi kehittää ammattikorkeakouluopettajan näkökulmasta?

5 TUTKIMUSMETODOLOGISET VALINNAT

Tutkimukseni alkoi fiktiivisen opinnollistamistilanteen kuvaamisella. Tilanteeseen osalliset hahmot, opiskelija Tiina Tohkeinen ja Opettaja Raija Raamikas, ovat omiin kokemuksiini ja käsityksiini perustuen luodut kuvitteelliset hahmot, joiden kautta tarinallistin varmastikin melko tavanomaisen tilanteen opinnollistamisen käynnistämisessä. Hahmot on muotoiltu tietoisesti kärjistetyiksi karikatyyreiksi ja kertomukseni heistä on fiktiivistä. Tarina Tiina Tohkeisen ja Raija Raamikkaan toimi alun introssa auttamassa lukijaa pääsemään sisään opinnollistamisen todellisuuteen. Varsinainen tutkimus toteutettiin kaksivaiheisena laadullisena tapaustutkimuksena. Kuvaan tutkimuksen toteuttamistavan sekä siihen liittyvät metodologiset valinnat tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

5.1 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, eli tarkastelen tutkimuksessani opinnollistamisen haasteita keskittyen yhden korkeakoulun näkökulmaan. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on muodostaa syvälinen kuva jostakin tietyistä tapauksesta keräämällä siitä yksityiskohtaista tietoa monesta eri lähteestä (Creswell & Creswell 2018, 14). Tarkastelemani korkeakoulu on Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, jossa itse työskentelen. Taustalla vaikuttavan kehittämisajatuksen näkökulmasta kyseessä voisi olla myös toimintatutkimus, sillä toimintatutkimuksessa ideana on ratkaista ongelmia ja saada aikaan muutosta. Tässä tutkimuksessa toimintatutkimukselle ominainen yhteistyö ja vuorovaikutteisuus eivät kuitenkaan toteudu. (Coghlan & Brannick 2014, 48.)

Tutkimusjoukko on Haaga-Heliassa opinnollistamisen parissa työskentelevät opettajat ja opinto-ohjaajat. Tutkimus toteutettiin kahdessa vaiheessa. Vaiheistus on kuvattu kuviossa 6.



KUVIO 6. Tutkimuksen rakenne.

Tutkimuksen molempien vaiheiden aineistonkeruu toteutettiin sähköisen kyselyn avulla. Toteutus on kuitenkin kvalitatiivinen, joten tavoitteena ei ole tilastollinen yleistäminen vaan ilmiön kuvaaminen ja siihen liittyvien näkökulmien esille tuonti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 151-152; Creswell 2013, 48). Aineiston keruu päädyttiin toteuttamaan anonymyminä kyselynä haastatteluiden sijaan johtuen tutkijan omasta roolista tutkimuskohteena olevassa organisaatiossa. Tutkija toimii itse yhtenä opinnollistamisen toimintamallin kehittäjistä Haaga-Heliassa, joten kasvotusten tehdyillä haastatteluilla ei välttämättä olisi saatu esille opettajien rehellisiä näkemyksiä opinnollistamisprosessista. Tällaisessa tilanteessa aineisto ei aina välttämättä ole samanlainen kuin mitä se olisi, jos tutkimus toteutettaisiin vieraammassa yhteisössä. Tutkijan tulisi pyrkiä osoittamaan, ettei tiedon keräämiseen ole vaikuttanut tutkijan ja tutkittavien keskinäinen asema. (Creswell & Creswell 2018, 184.) Tässä tutkimuksessa anonymisti toteutettu

kysely, joka kuitenkin perustui avoimiin kysymyksiin, on tutkijan pyrkimys huolehtia mahdollisimman validin aineiston keräämisestä.

Perinteisestä haastattelusta kysely eroaa siinä, että kyselylomakkeen kautta tutkijan ja osallistujan välille ei synny minkäänlaista vuorovaikutusta ja tekstiä tuottaessa vastaaja voi helpommin korjailla sanomisiaan toisin kuin puhuessa (Kitto & Barnett 2007, 357-358). Kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin vastaaminen ei yleensä myöskään vastaa laadultaan ja syvyydeltään laadullisessa tutkimuksessa vaadittavaa tietoa. Tämä tuo oman haasteensa tulosten analysointiin. Mikäli tutkimus kuitenkin toteutetaan niin, että se perustuu pelkästään kyselylomakkeella tehtäviin avoimiin kysymyksiin, tulee tutkijan varmistaa, että tutkimuskysymykset on asetettu oikein ja että ne yhdistyvät analysoinnissa tarjoten vahvoja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. (LaDonna, Taylor & Lingard 2018, 348.)

Tutkimuksessa hyödynnetään fenomenologista tutkimusotetta ja analysointimenetelmänä teemoittelua. Fenomenologinen tutkimus pyrkii kuvaamaan miten tutkimuksen osallistujat kokevat tarkastelun kohteena olevan ilmiön ja pelkistämällä yksilöiden kokemukset löytää niiden pohjalta yhteinen näkemys kyseisestä ilmiöstä. Onnistuakseen tutkimuskohteen näkemysten kuvaamisessa tutkijan tulee kyetä sulkemaan omat kokemuksensa mahdollisimman hyvin pois tarkastelua häiritsemästä. (Creswell 2013, 76-81.)

5.1.1 Tutkimuksen ensimmäinen vaihe

Ensimmäisessä vaiheessa pyrittiin vastaamaan ensimmäisen tutkimuskysymykseen ja selvittämään minkälaisia haasteita ammattikorkeakouluopettajat kokevat opinnollistamiseen liittyvän. Aineisto kerättiin huhtikuussa 2019 Haaga-Helian Work & Study –koulutuksen yhteydessä osallistujille lähetetyllä ennakkokyselyllä. Kyselyn vastaajat ovat Work & Studyn, Haaga-Helian oman opinnollistamisen mallin, avainhenkilöitä, eli opettajia ja ohjaajia, jotka tulevat vastaamaan opinnollistamisen toteuttamisesta jatkossa. Kysely oli avoimiin vastauksiin perustuva kyselylomake (Liite 1), joka toteutettiin webropol-järjestelmän kautta. Linkki kyselyyn jaettiin opettajille koulutuksen kalenterikutsun yhteydessä.

Ensimmäisen vaiheen kysely lähetettiin kaikkiaan 37:lle Work & Study – koulutukseen kutsutulle opettajalle ja heistä kyselyyn vastasi 18 opettajaa, joista 2 ei antanut lupaa vastauksien hyödyntämiseen. Analyysia aloittaessa huomasin, että yhden vastaajan vastauksien tulkinta oli mahdotonta. Näin ollen vastaaja numero 5 jätettiin pois analysoinnista. Tutkimuksessa hyödynnettyjä vastauksia oli siis lopulta yhteensä 15 kpl. Mikäli vain hyödynnetyt vastaukset huomioidaan, oli vastausprosentti 41 %.

TAULUKKO 1. Ensimmäisen vaiheen tutkimusjoukko

	Hlöä	%
Kysely lähetettiin	37	100
Vastaajat yhteensä	18	49
Pois jätetyt	3	8
Vastaajat	15	41

Pyysimme kyselyssä osallistujia kertomaan minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia opinnollistamiseen heidän mielestään liittyy. Vaikka saimme jonkin verran vastauksia myös liittyen opinnollistamisen mahdollisuuksiin, keskityin tässä tutkimuksessa tarkastelemaan haasteita. Mahdollisuuksiin liittyviä vastauksia kuitenkin hyödynnettiin muodostettaessa yleiskuvaa vastaajan näkökulmasta opinnollistamisen suhteen yleensä. Sen kautta oli vastaajan mainitsemien haasteiden merkitystä helpompi tulkita.

Analysoinnin aluksi luin vastaukset useampaan kertaan läpi. Pysin ensin tulkitsemaan vastaajien yleistä asennoitumista opinnollistamista kohtaan ja sen jälkeen keskityin tarkastelemaan vastaajien näkemyksiä haasteista. Vastaajien esille tuomat haasteet teemoiteltiin opinnollistamisen prosessin vaiheiden mukaisesti lähtökohtiin, käynnistysvaiheeseen, toteuttamiseen sekä arviointiin. Sen jälkeen vastausten teemoittelua jatkettiin, kiteyttämällä vaiheiden alle sijoitetut vastaukset avainsanoihin. Samankaltaisia avainsanoja yhdistelemällä saatiin jokaiseen vaiheeseen määriteltyä olennaisimmat vastauksista esille nousseet teemat.

5.1.2 Tutkimuksen toinen vaihe

Toisessa vaiheessa pyrkimyksenä oli löytää vastauksia kahteen jälkimmäiseen tutkimuskysymykseen eli selvittämään minkälaisia näkemyksiä ammattikorkeakouluopettajilla on toimivasta opinnollistamisen toimintamallista ja miten opinnollistamisen prosessia voisi kehittää ammattikorkeakouluopettajan näkökulmasta. Tämän vaiheen aineisto kerättiin myös avoimiin kysymyksiin perustuvalla kyselylomakkeella (Liite 2), joka toteutettiin webropol-järjestelmän avulla. Kyselyn toteuttamisessa hyödynnettiin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa esille nousseita haasteita. Haasteet esitettiin vastaajille osana kyselyä ja samalla heitä pyydettiin kertomaan heidän omia ehdotuksiaan haasteiden ratkaisemiseksi.

Kysely lähetettiin Haaga-Helian Work & Study –avainhenkilöille sekä kaikille opinto-ohjaajille. Opinto-ohjaajat toimivat opiskelijarajapinnassa päivittäin ja heidän roolinsa on ohjata opiskelijoita opinnollistamisen pariin. Opinto-ohjaajat myös ohjaavat pienempiä opinnollistamisprosesseja itsenäisesti. Näin ollen opinto-ohjaajat yhdessä Work & Study avainhenkilöiden kanssa muodostavat joukon, joka parhaiten tuntee Haaga-Helian opinnollistamisen mallin ja siten he ovat parhaita vastaamaan toimintamallin kehittämiseen liittyviin kysymyksiin.

Kysely lähetettiin sähköpostitse yhteensä 27:lle Work & Study avainhenkilölle sekä 62:lle opinto-ohjaajalle. Osittain henkilöt olivat samoja, joten yhteensä kysely lähetettiin 82:lle henkilölle. Vastaamisesta lähetettiin kaksi muistutusviestiä ja loppujen lopuksi vastauksia tuli yhteensä 24 kpl. Vastausprosentti jäi siis 29 %:iin. Vastaajista seitsemän on Work & Study –avainhenkilöitä, 16 toimii opettajana, lehtoreina tai yliopettajana ja 13 opinto-ohjaajana. Rooleissa on päällekkäisyyttä, sillä vastaajat voivat toimia useammassa eri roolissa.

TAULUKKO 2. Toisen vaiheen vastaajien opinnollistamisosaaminen

	Ohjannut opinnollistamisia	Ei ole ohjannut opinnollistamisia	Yhteensä
Käynyt koulutuksen	8	7	15
Ei ole käynyt koulutusta	6	3	9
Yhteensä	14	10	

Vastaajista 14 on ohjannut opinnollistamisprosesseja ja 15 on käynyt Haaga-Helian oman Work & Study –koulutuksen. Kahdeksan vastaajaa on käynyt koulutuksen vuoden 2019 aikana, loput seitsemän aiemmin. Yhdeksän vastaajaa ei ole käynyt koulutusta koskaan, mutta heistäkin kuusi on ohjannut opinnollistamisprosesseja, joten vain kolme vastaajaa ei ole käynyt koulutusta eikä ohjannut opinnollistamisprosesseja.

Aineiston analysointi aloitettiin yleiskuvan muodostamisella. Aineisto luettiin usempaan kertaan läpi sekä vastaajakohtaisesti, että kysymyskohtaisesti. Aineistoon tutustumalla pyrin muodostamaan käsityksen siitä millä tavoilla vastaajat kuvaavat opinnollistamista, minkälaisia kehitysehdotuksia he tuovat esille, minkälainen asenne heillä on opinnollistamista kohtaan ja minkälaisena he näkevät oman roolinsa opinnollistamisen suhteen. Vastaajista 18 oli selvästi positiivisesti asennoituneita ja he toivat selkeästi esille omia näkemyksiään ja konkreettisia kehityshedotuksia. Lopuista kuudesta vastaajasta neljä asennoitui opinnollistamiseen melko negatiivisesti ja haluttomasti. Kaksi näistä kuudesta asennoitui suhteellisen positiivisesti, mutta vastauksista heijastui haluttomuus itse osallistua opinnollistamisen toteuttamiseen.

Yleiskuvan muodostamisen jälkeen jaottelin vastaukset tutkimuskysymysten mukaisesti ja tein analysoinnin teemoittelemalla. Myös tässä toisessa vaiheessa hyödynnettiin vastausten teemoittelua teoriaosassa esiteltyjen opinnollistamisen vaiheiden mukaan. Ja kunkin vaiheen osalta aineistosta poimittiin avainsanat, joita yhdistelemällä määriteltiin kustakin vaiheesta esille nousseista teemoista ne olennaisimmat.

5.2 Tutkimuskonteksti: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu on vuonna 2007 kahden ammattikorkeakoulun yhdistämisestä syntynyt oppilaitos. Silloin vuonna 1991 perustettu Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu sekä vuonna 1992 perustettu Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu yhdistivät toimintansa. (Haaga-Helia 2019c.) Nykyisellään Haaga-Heliassa voi opiskella sekä alempia että ylempia ammattikorkeakoulututkintoja. Tutkintonimikkeitä ovat tradenomi, restonomi, medianomi sekä liikunnanohjaaja (Haaga-Helia 2019d.)

Haaga-Helialla on myös ammatillinen opettajakorkeakoulu. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa voi opiskella ammatilliseksi opettajaksi, erityisopettajaksi tai opinto-ohjaajaksi (Haaga-Helia 2019e). Haaga-Helia toimii viidellä kampuksella Helsingissä Pasilassa, Malmilla ja Haagassa sekä näiden lisäksi Porvoossa ja Vierumäellä Haaga-Helia 2019f). Yhteensä oppilaitoksessa opiskelee yli 10 000 opiskelija, joista noin 1000 on ulkomaisia tutkinto-opiskelijoita. Työntekijöitä Haaga-Heliassa on yhteensä noin 650, joista noin 400 on opettajia. (Haaga-Helia 2019g.)

5.3 Tapaustutkimuksen toteuttaminen

Tapaustutkimus on käsitteenä haastava, sillä kaikissa tutkimuksissa tutkitaan aina jotain tapausta (Kananen 2017, 48). Tapaustutkimuksia eivät siis ole kaikki tutkimukset, joissa tarkastellaan tapauksia. Yinin (2014, 9) mukaan tapaustutkimuksen määrittely voidaan tehdä kolmen tekijän kautta. Nämä tekijät ovat tutkimuskysymysten muoto, tutkijan kontrolli tarkasteltaviin tapahtumiin sekä tarkastelun kohteen sijoittuminen ajallisesti. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymykset alkavat kysymyssanoilla miten tai miksi. Muihin kysymyssanoihin verrattuna niille on ominaisempaa selityksen hakeminen ja asioiden tai tapahtumien kuvaaminen. Tapaustutkimukselle on myös tyypillistä se, että tarkasteltavaa ilmiötä ei voida hallita eikä sen tutkimista varten luoda minkäänlaisia koeasetelmia. Tapausta on tarkoitus kuvata sellaisena kuin se juuri silloin ilmenee. Ajallisesti tapaustutkimuksessa tarkastellaankin yleensä tapausta tutkimuksen tekemisen hetkellä. (Yin 2014, 9.)

Tarkastelen tutkimuksessani opinnollistamista yhden korkeakoulun ja sen opinnollistamisen parissa työskenteleviä opettajien ja opinto-ohjaajien näkökulmasta. Tarkoitukseni on saada selkeämpi kuva opinnollistamiseen toteuttamiseen liittyvistä haasteista, jotta kerättyä tietoa voitaisiin hyödyntää opinnollistamisen kehitystyössä. Tutkimuskysymykseni alkavat sanoilla ”minkälaisia” ja ”miten”, jotka sopivat myös Yinin (2014, 9) määritelmässä mainittuihin tapaustutkimuksessa useimmiten käytettyihin kysymyssanoihin. En myöskään tee tässä tutkimuksessa mitään koeasetelmaa, eli pyrkimyksenäni on kuvata opettajien näkemykset sellaisina kuin ne ovat luonnollisesti juuri sillä hetkellä. Ajallisesti tutkimuksessa tarkastellaan opettajien näkemyksiä opinnollistamisesta tutkimuksen tekemisen hetkellä. Näin ollen Yinin (2014, 9) määrittelemät tapaustutkimusta määrittelevät tekijät täyttyvät tämän tutkimuksen kohdalla.

Tutkimukseni perustuu yhteen tapaukseen, sillä tutkimuskohteena on yksi ammattikorkeakoulu. Analyysiyksiköinä tutkimuksessani on useampia, sillä vaikka kohderyhmänä ovat vain avainhenkilöiksi nimetyt opettajat sekä opinnollistamisen parissa työskentelevät opinto-ohjaajat, on heiltä kerätty aineistoa useammassa vaiheessa ja eri tavoilla. Tapaustutkimukseen liittyy leimallisesti se, että kiinnostavia muuttujia on paljon enemmän kuin perinteisemmässä tutkimuksessa. Aineisto kerätään useammasta lähteestä ja nämä kerätyt näytöt yhdistetään siten, että niistä muodostuu yhtenäinen tulos triangulaation tapaan. (Yin 2014, 17.)

Triangulaatiota voi tutkimuksessa olla liittyen tietoähteisiin, arvioijiin, teoriaan ja metodologiaan. Triangulaatiossa olennaista on se, että kerätyt tiedot yhdistetään analysointivaiheessa ja muodostetaan yhtenäinen tulos. Mikäli tietoa on kerätty useammasta lähteestä, mutta niistä tehdyt löydökset esitellään jokainen erikseen, ei aineistoa ole varsinaisesti trianguloitu vaan silloin kyseessä on useamman pienen tutkimuksen esitleminen rinnakkain. (Yin 2014, 120-121.) Tässä tutkimuksessa triangulaatiota on pyritty hakemaan sillä, että tutkimus toteutetaan kahdessa vaiheessa ja sillä, että ensimmäisen vaiheen tuloksia hyödynnettiin tutkimuksen toisen vaiheen kyselylomakkeen kysymysten muodostamisessa.

Tutkimuksen tekeminen omassa organisaatiossa on aina haastavaa. Erityisesti kun tutkija itse työskentelee tutkittavan aiheen parissa sekä

tutkimuksen kohderyhmänä olevien ihmisten kanssa. Tällaisessa tilanteessa haastatteluiden tai muiden kasvokkain toteutettavien menetelmien kautta kerätty tieto ei välttämättä ole todellista tietoa vaan sitä mitä vastaaja olettaa tutkijan, tai kollegan, haluavan kuulla. Myös vallitsevat valta-asetelmat saattavat vaikuttaa tilanteeseen. (Creswell & Creswell 2018, 184.) Tästä johtuen tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty haastattelun sijaan avoimiin kysymyksiin perustuvalla kyselylomakkeella. Työskentelen itse tutkimuskohteena olevassa organisaatiossa ja työnkuvaani kuuluu myös opinnollistamisen kehittäminen ja muun muassa opinnollistamisen avainhenkilöiden kouluttaminen. Joten, vaikka haastattelulla olisi voinut saada syvemmän kuvan asiasta, oli pelkona se, että haastateltavat eivät olisi pystyneet olemaan avoimia haastattelussa. Tässä tapauksessa anonyymillä kyselylomakkeella on siis pyritty parantamaan tutkimuksen todenmukaisuutta.

Tapaustutkimuksen aineiston keräämisessä tulisi noudattaa neljää periaatetta. Ensinnäkin olisi hyvä käyttää useampia tietolähteitä, sillä juuri sen myötä syntyvä syvällisempi kuva tutkimuskohteesta on tapaustutkimuksen vahvuus. Toiseksi tutkijan tulee koota kerätty aineisto omaan tietokantaansa. Kolmanneksi, tutkimuksen reliabiliteettia nostaakseen, tutkijan tulisi kirjata ylös kaikki tutkimuksen vaiheet sillä tarkkuudella, että joku toinen voisi toteuttaa saman tutkimuksen tätä vaihelistaa seuraamalla. Neljäntenä periaatteena Yin mainitsee sen, että tutkijan tulisi olla varovainen kerätessään aineistoa elektronisista lähteistä. (Yin 2014, 118-129.) Olen pyrkinyt noudattamaan näitä Yinin mainitsemia periaatteita tätä tutkimusta toteuttaessani. Aiheeni on kuitenkin niin kapea, että useamman lähteen sijaan pyriin saamaan vastaajilta näkökulmia samaan asiaan useammalla eri tavalla ja vähän eri näkökulmista.

Analysointi on tapaustutkimuksen haastavin vaihe (Yin 2014, 168). Laadullista analyysia voi tehdä monella tavalla, mutta olennaista on se, että tutkija on analyysia tehdessään valmis seuraamaan analyysissä esille tulleiden seikkojen perässä uusille ja odottamattomille poluille. Uusia ideoita voi syntyä missä tahansa vaiheessa, joten tutkijan tulee kirjoittaa kaikki mieleen tuleva ylös ja myös kuunnella omia vaistojaan. (Rapley 2011, 279.) Yinin (2014, 168) mukaan onnistuneen tapaustutkimuksen analysoinnin taustalla on neljä tekijää.

Ensinnäkin tutkijan tulee olla ottanut huomioon ja kerätä kaikki tapaukseen liittyvä näyttö. Toiseksi analyysissa on tultava esille kaikki mahdolliset kilpailevat

tulkinnat. Erilaisia tulkintoja voi tarkastella sen mukaan onko niitä tutkittu vai onko kyse hypoteesista, jota voisi jatkotutkimuksessa testata. Jälkimmäinenkin tulisi huomioida ja mainita tutkimuksen analysointia toteuttaessa. Kolmanneksi analyysin tulisi keskittyä ja tuoda esille kaikista tärkein asia juuri tähän tapaukseen liittyen. Vähemmän olennaisten tekijöiden analysointi vähentää tutkimuksen uskottavuutta. Neljänneksi tutkijan tulisi hyödyntää omaa asiantuntijuuttaan tapauksesta sitä analysoidessaan. (Yin 2014, 168.)

Tapaustutkimuksessa anonymiteetin taso on haastavimmista valinnoista, joita tutkijan tulee tehdä. Parasta olisi, jos tutkija voisi paljastaa sekä tapauksen että tutkimuksen osallistujat niissä rajoissa kun se yksilöä suojaten on mahdollista. Siten lukija saisi parhaimman käsityksen minkälaisesta tapauksesta on kyse ja pystyisi liittämään tutkimuksen tiedon siihen mitä hän jo tietää tapauksesta aiemmin perehtymänsä materiaalin perusteella. Jossain tapauksissa anonymiteetti on kuitenkin välttämätöntä, jotta tarkasteltava tapaus ja siihen liittyvät ihmiset saadaan suojattua. Täydellinen anonymiteetti on vaihtoehto vain jos mikään edellä mainituista vaihtoehdoista ei tule kyseeseen. (Yin 2014, 197.) Tässä tutkimuksessa käsittelen tapausta sen oikealla nimellä, eli tarkastelun kohteena on Haaga-Helia ammattikorkeakoulun opettajien näkemykset opinnollistamisprosessista. Hyvän tieteellisen käytännön (TENK 2019) mukaisesti yksittäiset opettajat pidetään kuitenkin anonymyineina. Tutkimuksen toteutustavasta johtuen edes tutkijalla itsellään ei ole tietoa siitä kuka opettajista ja opinto-ohjaajista on vastannut mitä. Toki nimettömästä vastaamisesta huolimatta, tutkijan tulee huolellisesti pohtia mitä asioita aineistosta voi tuoda esille, jotta kohderyhmä ei itsekään pystyisi tunnistamaan toistensa vastauksia tutkimuksesta.

Tapaustutkimukseen, kuten kovin moneen muuhunkin tutkimusmenetelmään, liittyy myös kritiikkiä. Esimerkiksi tapaustutkimuksen tarkkuutta on kritisoitu ja Yinin (2014, 19-20) mukaan tapaustutkimus jostain syystä aiheuttaakin sen, että tutkijat lipsuvat huolellisesta tutkimuksen teon kaavasta helpommin kuin muissa menetelmissä. Tapaustutkimus siis on tarkka, mikäli se toteutetaan tarkasti. Tapaustutkimusta kritisoidaan myös sen takia, että yksittäisen tapauksen perusteella ei voisi tuottaa mitään yleistettävissä olevaa tietoa. Tapaustutkimus voidaan kuitenkin nähdä samanlaisena kuin yksittäisen kokeellisen tutkimuksen. Se on verrattavissa teoreettiseen

väittämään, mutta ei yleistettävissä koko populaatioon. (Yin 2014, 19-21.) Epäilynä tapaustutkimusta kohtaan on myös esitetty kyseenalaistamalla sen edun suhteessa muihin tutkimusmenetelmiin. Erityisesti perinteiseen joidenkin tekijöiden tehokkuutta vertailevaan tutkimukseen verrattuna tapaustutkimus on jäänyt taustalle, koska se ei ole pystynyt tuottamaan samankaltaisia tuloksia. Tapaustutkimuksen etu on kuitenkin se, että se pyrkiin vastaamaan siihen miten ja miksi jokin ilmiö tapahtuu. Siihen perinteinen kokeellinen tutkimus ei pysty. Tapaustutkimus on omanlaisensa syvälinen tutkimusmenetelmä, joka on yksi haastavimmista toteuttaa. (Yin 2014, 21-22.)

5.4 Arvostava haastattelu kyselylomakkeen näkökulman suuntaajana

Appreciative Inquiry, suomeksi arvostava haastattelu, on yksi toimintatutkimuksen menetelmä. Toimintatutkimuksen taustalla on organisaation kehittämisen parissa syntynyt ymmärrys siitä, että pelkkä asioiden kuvaaminen ei riitä vaan niitä voi myös yrittää muuttaa osallistamalla organisaation jäsenet tutkimuksen tekemiseen (Coghlan & Brannick 2014, 54). Toimintatutkimuksessa tutkimusta tehdään toiminnan kanssa yhtä aikaa ja tutkimus itsessään on yksi toiminnan ja muutoksen aiheuttaja. Olennaista toimintatutkimuksessa on myös se, että se perustuu yhteistyöhön ja ihmisten osallistamiseen. Tutkimuskohteena olevan organisaation jäsenet osallistuvat aktiivisesti tutkimuksen tekemiseen. Ja ennen kaikkea toimintatutkimuksen tavoitteena on muutoksen aikaan saaminen tai ongelmanratkaisu. (Coghlan & Brannick 2014, 6.) Nämä samat periaatteet pätevät myös arvostavan haastattelun –menetelmässä. Vaikka senkin taustalla on organisaation kehittämisen työväline, on siinä myös potentiaalia tuottamaan tutkimuslähtöistä tietoa (Reed 2007, 47-48).

Arvostava haastattelu –menetelmää hyödynnettiin tässä tutkimuksessa tutkimusnäkökulman suuntaajana. Siksi kutsun menetelmää tässä tutkimuksessa arvostavaksi menetelmäksi. Päätöksen arvostavan menetelmän hyödyntämiseen tässä tutkimuksessa tutkija teki omaan kokemukseensa perustuen. Kuten edellisessä luvussa tuli ilmi, opinnollistaminen vaatii sen

toteuttajalta melko rajua näkökulmamuutosta ja jopa ammatillisen identiteetin muutosta. Opinnollistamisen toteuttaminen koetaankin melko haastavaksi ja juuri tämän haastavuuden takia prosessin eteenpäinviemiseen ollaan ammattikorkeakoulun opettajien parissa suhtauduttu melko negatiivisesti. Keskustelut painottuivat haasteiden esille tuomiseen niin voimakkaasti, että opinnollistamisen eteenpäinvieminen on jäänyt junnaamaan paikoilleen. Siksi tässä tutkimuksessa päädyttiin hyödyntämään positiiviseen näkökulmaan keskittyvä menetelmä kyselylomakkeen lähtökohtana.

Menetelmänä arvostava menetelmä muistuttaa eläytymismenetelmää ja tulevaisuuden muistelua. Eläytymismenetelmä on laadullisessa tutkimuksessa käytetty tiedonhankintamenetelmä, jossa vastaajan tehtävänä on joko jatkaa tarinaa annetun kehyskertomuksen pohjalta tai kuvailla mitä on tapahtunut, että kyseiseen tilanteeseen ollaan päädytty (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017, 267). Tulevaisuuden muistelu on ennakoitidialogin muoto, jossa osallistujia pyydetään kuvittelemaan jokin tilanne ajassa eteenpäin. Kuviteltavassa tilanteessa on aina tapahtunut jokin positiivinen käänne verrattuna asian nykytilaan. Tuosta kuvitellusta hetkestä muistellaan taaksepäin ja pohditaan mitä asioita tuona aikana on tapahtunut. (Hyvönen 2011, 27.) Näistä kummastakin poiketen arvostavassa menetelmässä ideana on, että osallistuja luo kuvitteellisen positiivisen tilanteen itse. Tämä piirre tekee tutkimuksen toteuttamisesta ennalta arvaamattomamman, mutta onnistuessaan aineistosta on todennäköisesti mahdollisuus saada enemmän irti kun yhtenä ulottuvuutena on se minkälaisia kuvitteellisia tarinoita osallistajat ovat luoneet.

Ensimmäisen kerran Arvostavaa menetelmää käytettiin jo 1980-luvulla, jolloin David Cooperrider ja Suresh Srivastva tekivät organisaatioanalyysia (Al Commons 2019a). Cooperrider haastatteli tutkimukseensa lääkäreitä ja pyysi heitä kuvaamaan asioita, joita he arvostivat työssään. Aineistoa analysoidessaan Cooperrider huomasi, että vastauksissa tuli esille kehitysideoita ja näin ollen tutkimuksen tulokset tarjosivatkin aineksia organisaation muutokselle. Positiivisten kysymysten esittäminen osoittautui tavaksi, jolla pystyttiin tuottamaan uutta tietoa ja löytämään uusia toimintamalleja. Lähtökohta arvostavien kysymysten kysymiselle oli syntynyt. (Reed 2007, 22.)

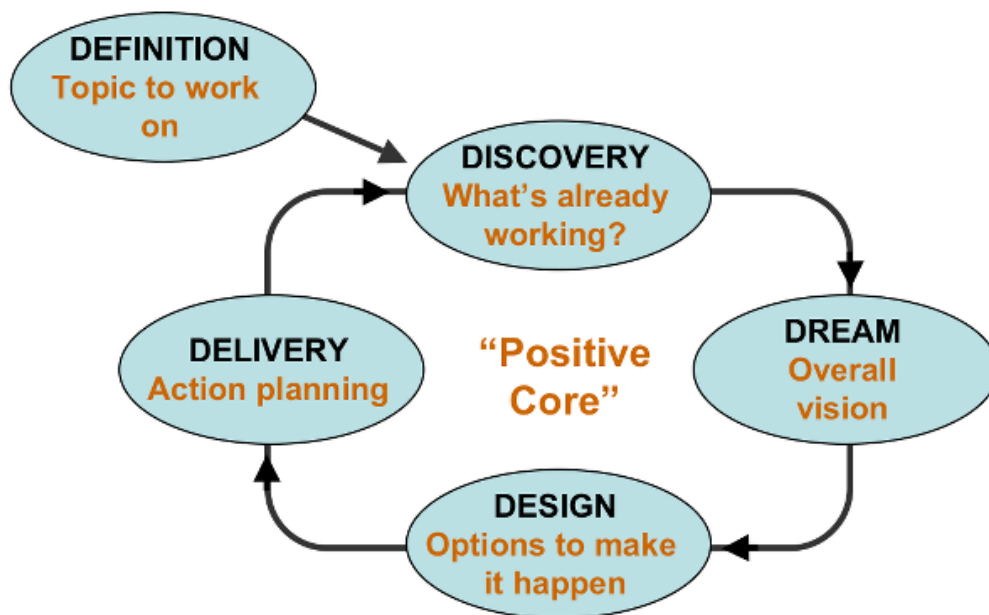
Organisaation kehittämisessä arvostavaa menetelmää hyödynnetään koulutettujen fasilitaattoreiden toimesta. Vasta myöhemmin sitä on alettu käyttää myös tutkimusmenetelmänä. (Reed 2007, 22.) Tutkimuskäytössäkin ideana on saada aikaa muutosta ja sikäli se linkittyykin menetelmänä voimakkaasti toimintatutkimuksen kanssa. Molemmissa menetelmissä on selvää, että tutkimus vaikuttaa toimintaan, jota ollaan tarkastelemassa ja toisaalta myös, että toiminta itse on olennainen osa tutkimuksen tekemistä. (Reed 2007, 63-64.) Erikoisuuteena arvostavassa menetelmässä on se, että siinä keskitytään tarkastelemaan asioita, jotka toimivat ja niitä tekijöitä, jotka auttavat asioita toimimaan hyvin. Perinteinen tutkimus tarkastelee asioita yleensä ongelmien ja haasteiden kautta jättäen varsinaisen kehitystyön muille. (Reed 2007, 22.)

Arvostavan menetelmän voidaan katsoa olevan joko kvalitatiivista tai kvantitatiivista tutkimusta. Menetelmänä se on kiinnostunut siitä mitä ihmiset ajattelevat ja miten he asian kokevat ja toisaalta menetelmän kautta aikaan saatua muutosta voidaan myös mitata kvantitatiivisesti. Ajatuksena arvostavaa menetelmää hyödyntävissä projekteissa yleensä on, että jotain kokeillaan ja kokeilun seurauksia mitataan. Tästä näkökulmasta se eroaa perinteisestä kvantitatiivisesta tutkimuksesta siis lähinnä siten, että tutkimusta vie eteenpäin enemmän osallistujat kuin tutkijat. (Reed 2007, 53-54.) Kuitenkin, koska arvostava menetelmä on luonteeltaan avointa ja epästrukturoidua, luokitellaan se yleensä kvalitatiiviseksi tutkimukseksi (Reed 2007, 54). Käytännössä menetelmän voidaan nähdä linkittyvän useamman tutkimusnäkökulman ja lähestymistavan kanssa (Reed 2007, 66). Tutkimuskäytössä arvostava menetelmä on kohdannut paljon kritiikkiä. Menetelmänä sen on sanottu olevan naiivi ja idealistinen ja huonona puolena on pidetty erityisesti negatiivisten puolien huomiotta jättämistä. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta myös valta-asetelmien vaikutuksen huomiotta jättäminen on mainittu yhtenä kritiikin aiheena. (Reed 2007, 39-41.)

Arvostavan menetelmän käyttämisen lähtökohtana on joitakin taustaoletuksia, joiden päälle menetelmää voi lähteä toteuttamaan. Menetelmää käyttäessä pidetään itsestään selvänä sitä, että jokaisessa organisaatiossa jokin toimii, se mihin keskitymme, muuttuu todellisuudeksi, todellisuus luodaan hetkessä ja on olemassa useita mahdollisia todellisuuksia, kysymysten

kysyminen vaikuttaa aina jollain tavalla, ihmisten on helpompi astua kohti uutta kun he voivat kantaa mukanaan palasia menneestä ja jos menneestä kannetaan palasia mukana, tulisi niiden palasten olla niitä parhaita, erilaisuus on arvostettavaa sekä sitä, että käyttämämme kieli luo todellisuutta. (Reed 2007, 27-29.) Näihin taustaoletuksiin perustuen olen halunnut ottaa arvostavan haastattelun näkökulmana mukaan omaan Pro Gradu –tutkimukseeni. Vaikka prosesseja kehitetään yleensä haasteiden kautta, haluan minä lähteä katsomaan asiaan positiivisemmasta näkökulmasta. Prosessissamme on jo toimivia tekijöitä ja mikäli keskitymme niihin ja niiden kehittämiseen pääsemme todennäköisesti pidemmälle kuin keskittymällä prosessimme haasteisiin.

Arvostavaa menetelmää on kuvattu erilaisilla malleilla ja Reedin (2007, 32) mukaan niistä kaksi yleisintä ovat 4D-malli ja 4I-malli (Reed 2007, 32). Sitten 4D-mallista on kuitenkin muokattu myös 5D-malli, joka on kuvattuna kuviossa 7 (AI Commons 2019b).



KUVIO 7. Arvostavan haastattelun 5D-malli (Coaching Leaders 2019)

5D-mallissa ensimmäinen D on definition, eli määrittely. Tässä ensimmäisessä vaiheessa on olennaista määritellä mitä lähdetään tekemään ja mitä tekemisellä tavoitellaan. Toinen D tulee sanasta discovery, joka voidaan suomentaa tässä

tapauksessa havaitsemiseksi tai tarkasteluksi. Tässä vaiheessa selvitetään mitkä asiat valittuun aiheeseen liittyen ovat organisaation vahvuuksia ja minkälaisia onnistumisia aiheeseen liittyen on tunnistettavissa. (AI Commons 2019b; Reed 2007, 32-33.)

Kolmas D on dreaming eli unelmointi. Prosessin tässä vaiheessa kuvitellaan minkälainen tilanne voisi olla, mikäli kaikki olisi parhaalla mahdollisella tavalla. Kuvitelmat pohjataan edellisessä vaiheessa esille tulleisiin positiivisiin tekijöihin, mutta niiden ei kuitenkaan anneta rajoittaa unelmointia. Neljäs D tulee sanasta design, joka tässä tapauksessa suomennetaan suunnitteluksi. Tässä vaiheessa prosessia yhdistetään se mitä meillä on, siihen mitä meillä parhaimmillaan voisi olla ja muodostetaan niistä ideaali, jota kohti voidaan lähteä. Viides D on delivery/destiny, eli suuntaaminen. Suuntaamisen vaiheessa pohditaan mitä pitäisi tehdä, jotta suunnitelmat toteutuisivat. Englanninkielisistä termeistä delivery termi sopi hyvin aiemmin vallinneeseen organisaation kehittämisen tapoihin. Nykyisin destiny-termiä pidetään osuvampana. (AI Commons 2019b; Reed 2007, 32-33.)

Arvostavaa menetelmää hyödyntäessä tietoa voi kerätä monella tavalla ja yleensä tiedonkeruu onkin perinteisestä tutkimuksesta poiketen joustavampaa ja tilanteen mukaan elävää. Yleisimmin käytetty tapa on kasvatusten käytävät keskustelut, mutta tietoa voidaan kerätä myös esimerkiksi kirjallisena. Arvostavaa menetelmää täydellisesti noudattaessa kirjallinen toteutustapa tuottaa yleensä kuitenkin haasteita, kun ideana on työstää asiaa useammassa vaiheessa. Kirjallisena tehtävässä mallissa osallistujat voi olla hankalampi saada palaamaan asian ääreen uudestaan. Toisaalta kirjallisen vastauksen etuja ovat se, että silloin osallistumaan pääsevät myös he, joilla ei olisi mahdollisuutta osallistua kasvatusten pidettävään työpajaan. Kirjallista vastausta kirjoittaessaan vastaajalla myös saattaa olla paremmin aikaa pohtia omia kokemuksiaan ja vastaukset voivatkin olla syvempiä kuin arvostavassa menetelmässä useimmiten hyödynnetyssä ryhmäkeskustelussa. (Reed 2007, 123-128.)

Arvostavassa menetelmässä ideana ei ole vain kerätä tietoa vaan myös tuottaa sitä (Reed 2007, 134). Yhtenä keskeisenä tekijänä menetelmässä on sen yhteistyöhön perustuva luonne ja tämä sama luonne kantaa aina kerätyn ja tuotetun tiedon analysointiin saakka. Tähän yhteistyössä tuottamiseen liittyy

kuitenkin haasteina analysoinnin johtaminen sekä sen validiteetti. Yhteistyöllä tehtävässä analysoinnissa haasteena on että kaikkien äänet eivät kuulu tai että lopulliset tulokset todella olisivat sellaiset, joiden takana kaikki osallistujat seisovat. On myös pohdittava minkälainen on yhteistyöllä tuotetun analyysin validiteetti, eli voisiko analysoinnin toistaa ja saada silti samat tulokset.

Tässä tutkimuksessa arvostava menetelmä on vain antamassa näkökulmaa tapaustutkimuksen toteuttamiseen. Aineisto kerätään kirjallisena, jotta osallistujat pystyvät vastaamaan anonyymisti eikä tutkijan asema ja näkemykset pääse vaikuttamaan heidän vastauksiinsa. Arvostavaa menetelmää hyödynnetään vain tutkimuksen toisessa vaiheessa, eikä asiaan palata vastaajien kanssa ainakaan enää tämän tutkimuksen puitteissa. Siten pitkäaikaiseen ja monivaiheiseen tutkimukseen liitettyä haastetta asiaan palaamisesta ei tässä tutkimuksessa ole.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimuksen tulokset. Luvussa 6.1 avaan tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa esille nousseet tulokset. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä opinnollistamisen haasteista. Avaan tässä ensimmäisessä luvussa myös sen miten ensimmäisen vaiheen tuloksia hyödynnettiin toisen tutkimusvaiheen toteuttamisessa. Toisen vaiheen tuloksia avaan tarkemmin luvuissa 6.2 ja 6.3. Toisen vaiheen tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä toimivasta opinnollistamisen mallista sekä prosessin kehittämistä. Lopuksi teen vielä yhteenvedon tutkimuksen tuloksista luvussa 6.4.

Tutkimuksen toisen vaiheen aineistoa analysoidessa huomasin, että aineistoa pystyy tulkitsemaan kahdella tasolla. Toisaalta sieltä voi poimia tutkimuksella hakemiani konkreettisia näkemyksiä siitä minkälainen on vastaajan mielestä toimiva opinnollistamisprosessi ja miten Haaga-Helian opinnollistamisprosessia tulisi vastaajan mielestä kehittää. Sen lisäksi vastauksista pystyi tulkitsemaan myös vastuukysymystä, eli kenen vastuulla vastaaja opinnollistamisen kehittämistä piti. Eroja löytyi esimerkiksi siinä puhuttiinko kehittämisestä yleisellä tasolla, mainiten miten jonkun muun tulisi prosessi organisoida, vai puhuiko vastaaja opiskelijan tekemisistä vai siitä miten hän itse toimii ja miten hänen toimintansa vaikuttaa prosessin kehittämiseen. Palaan tähän luvuissa 6.2 ja 6.3.

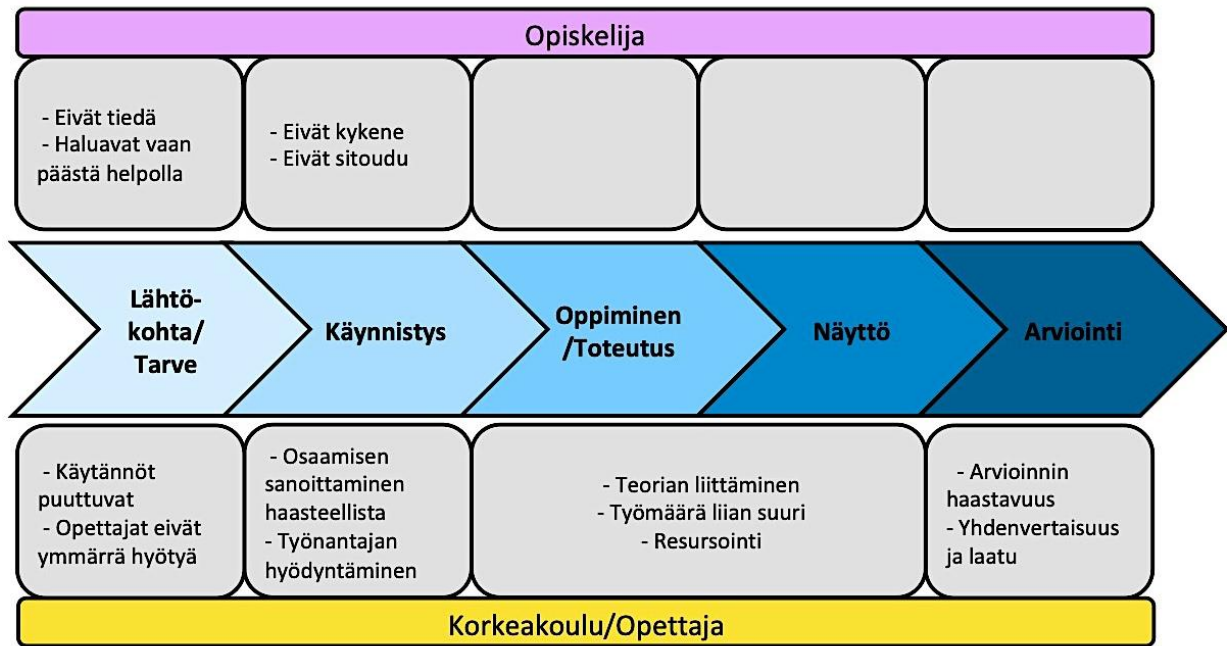
6.1 Opinnollistamisen haasteet opettajan näkökulmasta

Keskustelu opinnollistamiseen liittyen on oman kokemukseni mukaan hyvin voimakkaasti haasteisiin keskittynyttä. Prosessit ovat vielä uusia, joten niiden toteuttaminen ei ole kenellekään helppoa. Toisaalta prosessit ovat myös keskeneräisiä, joten niiden kehittäminen vaatii haasteiden ja ongelmien huomaamista ja ratkaisemista. Tämän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa

Haaga-Helian opinnollistamisen vastuuhenkilöiksi valitut opettajat toivat esille heidän näkemyksiään opinnollistamiseen liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista. Kuten jo tutkimuksen menetelmävalintoihin keskittyneessä viidennessä luvussa kuvasin, mahdollisuuksien kuvauksia hyödynnettiin tässä tutkimuksessa vain muodostaessa yleistä mielikuvaa vastaajien näkökulmasta opinnollistamisen suhteen. Esittelen seuraavassa vastaajien näkemykset konkreettisista haasteista, mutta sitä ennen kuvaan tutkimusjoukon näkemyksiä opinnollistamisesta yleensä.

Sekä mahdollisuuksiin että haasteisiin liittyvien vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että 10 vastaajaa näkevät opinnollistamisessa mahdollisuuksia. Heidän vastauksissaan haasteet olivat melko konkreettisia ja enemmän ratkaisuhakuisia kuin koko prosessin tyrmääviä. Näistä kymmenestä neljä on ollut ohjaamassa opinnollistamisprosesseja, kaksi ollut mukana jollain tapaa ainakin prosessin alkusuunnittelussa tai opinnollistamisen periaatteella toimivan opintojakson ohjaajana ja loput neljä eivät ole ohjanneet opinnollistamisprosesseja ollenkaan. Loput viisi vastaajaa kokee opinnollistamisen olevan jotain ylimääräistä, liian työllistävää ja jopa hyödytöntä. Heidän vastauksissaan mahdollisuuksia ei oltu mainittu ollenkaan, tai jos oli niin hyvin rajallisesti tai negatiivisen kautta. Näistä viidestä vastaajasta kolme ei ole vielä ohjannut opinnollistamisprosesseja ollenkaan ja kahdesta jäljelle jääneestä toinen on ollut kerran mukana alun suunnittelussa ja toinen pari kertaa osallistunut jonkinlaisen osaamisen näytön vastaanottamiseen. Näyttäisi siis siltä, että ainakin tästä vastaajajoukosta suurin osa suhtautuu opinnollistamiseen positiivisesti ja näkee sen toteuttamisessa mahdollisuuksia. Mutta kolmasosa vastaajista taas suhtautuu hyvinkin negatiivisesti tyrmäten koko ajatuksen, vaikka heillä ei juuri ole kokemusta asiasta.

Vastauksissa esille nousseet haasteet luokiteltiin aiemmin esitetyn opinnollistamisprosessin mukaisesti (kuvio 8). Kuviossa haasteet näkyvät eritellysti myös sen mukaan liittyvätkö ne opettajan tai korkeakoulun tekemiseen vai opiskelijan tekemiseen.



KUVIO 8. Opinnollistamisen haasteet opettajien näkökulmasta

Kuvaan seuraavassa esille nousseet haasteet kunkin vaiheen kohdalta erikseen. Toteutus ja näyttö käsitellään yhtenä vaiheena, sillä niihin liittyen esille tuotuja haasteita oli vaikea erotella toisistaan.

6.1.1 Lähtökohtiin liittyvät haasteet

Opinnollistamisprosessin ensimmäisessä vaiheessa on kyse lähtökohtiin tai opinnollistamisen tarpeeseen liittyvistä tekijöistä. Kyselyssä opettajien vastauksista nousi selkeimmin esille yleisesti prosessin organisointiin liittyen yhteisten käytäntöjen puute ja opettajien omaan tekemiseen liittyen hyödyn ymmärtämättömyys. Näiden lisäksi myös tiedottaminen opiskelijoiden suuntaan sekä opiskelijoiden vapaamatkustajuus mainittiin.

Prosessin organisointiin liittyen nähtiin toisaalta haasteena yhtenäisten käytäntöjen puute ja toisaalta koko prosessin jalkauttamisen nähtiin olevan haasteellista.

”Käytänteet eivät vielä vakiintuneet, joten mahdollisuutta ei osata hyödyntää.”

Kysely 1, vastaaja 13

"Koko prosessin jalkauttaminen haastavaa."
Kysely 1, vastaaja 1

Esille nousi myös huoli siitä, että prosessi saadaan pysymään sujuvana haasteita huolimatta.

"Miten varmistetaan, ettei prosessista tule liian kankeaa?"
Kysely 1, vastaaja 8

Opettajien omaan tekemiseen liittyen motivointin opinnollistamisen toteuttamiseen ja sen merkityksen ymmärtäminen nousi esille kahdella tavalla. Osa vastaajista mainitsivat asian vastauksessaan puhuen opettajista yleisellä tasolla.

"Opettajat ovat haluttomia ohjaamaan opinnollistettuja kokonaisuuksia."
Kysely 1, vastaaja 13

Osa taas toi esille motivaation puuttumisen selkeämmin omana näkemyksenään.

"Mikä ero siihen, että on töissä ja oppinut siellä paljon ja suorittaa sitten kurssin esim. pelkkään tenttiin osallistumalla ja/tai palauttamalla muut vaaditut suoritukset?"
Kysely 1, vastaaja 12

Opiskelijoiden osalta haasteina nähtiin se, että opiskelijat eivät tiedä opinnollistamisen mahdollisuudesta ja toisaalta myös se, että opiskelijat voivat yrittää vaan päästä helpolla tarttuessaan opinnollistamiseen.

6.1.2 Käynnistykseen liittyvät haasteet

Käynnistysvaiheessa opiskelija täyttää opinnollistamissuunnitelman, minkä jälkeen opettaja ja opiskelija tapaavat ja tekevät yhdessä suunnitelman opinnollistamisen toteuttamisesta. Opettajien vastauksissa tähän vaiheeseen liittyen nousi esille työnantajan rooli tai oikeastaan sen määrittelemättömyys, sekä opiskelijan itseohjautuvuuden puute. Myös osaamisen sanoittaminen koettiin haasteellisenä ja samoin opiskelijan sitouttaminen.

Työnantajan rooliin liittyen vastauksissa nousi esille huoli siitä, että työnantajalle ei ole määritelty selkeää roolia ja vastuita opinnollistamisprosessissa. Toisaalta vastaajat toivat tähän liittyen esille myös sen, että opiskelijat eivät edes halua tuoda työnantajaa mukaan prosessiin.

”Haasteena näen esim. työnantajan mukaan saamisen. Jostain syystä opiskelijat eivät halua omaa työnantajaa mukaan. Ei voida kertoa asioista/käytännöistä peläten vaitiolovelvollisuuden rikkoontumista.”
Kysely 1, vastaaja 14

Toinen useammassa vastauksessa esille noussut tekijä on huoli opiskelijan itseohjautuvuudesta ja sitoutumisesta prosessin toteuttamiseen.

”..haaste on opiskelijan opinnollistamisen keskeyttäminen huomatessaan, että hänestä ei olekaan itsenäiseen työskentelyyn.”
Kysely 1, vastaaja 7

Asia tuotiin esille sekä opiskelijan tekemiseen liittyvänä, että opettajan rooliin liittyen huolena opiskelijan sitouttamisesta. Myös osaamisen sanoittaminen mainittiin, mutta vastauksista jäi epäselväksi se tarkoittivatko vastaajat opiskelijan kykyä sanoittaa omaa osaamistaan vai opettajien kykyä sanoittaa opiskelijoidensa osaamista.

6.1.3 Haasteet toteutukseen ja näyttöön liittyen

Opinnollistamisen toteuttaminen ja näyttö pitävät sisällään kaiken prosessin käyntiin laittamisen ja arvioinnin välillä. Tässä erityisesti on opiskelijan oma tekeminen keskiössä. Kyselyn vastauksissa opiskelijan tekeminen ei kuitenkaan näkynyt. Kaikkein voimakkaimmin toteutukseen ja näyttöön liittyen nousi esille opinnollistamisen opettajalle aiheuttama työmäärä ja työmäärän resursoimattomuuteen liittyvä haaste. Sen lisäksi vastaajat mainitsivat haasteeksi teorian liittämisen.

Voimakkaimmin vastauksissa nousi esille opettajalle opinnollistamisesta aiheutuva työmäärä. Osa vastauksista pohjautui kokemukseen ja osa oletukseen.

”Koetaan prosessina paljon raskaammaksi kuin normaali/perinteinen osaamisen näyttö. Todella vaikea houkutella opiskelijoita tätä tekemään,

saati opettajia mukaan, koska koetaan (ja onkin) työllistävämpi projekti.”
Kysely 1, vastaaja 16

”Opinnollistamisen ohjaaminen luultavasti melko paljon resursseja vaativaa. Ei siis saa aikaan ns. Helposti tai halvalla tuotettuja opintopisteitä.”
Kysely 1, vastaaja 1

”Erilaiset lähtötilanteet varioivat osaamisen tunnistamista, jolloin opelle aiheutuu ylimääräistä työtä.”
Kysely 1, vastaaja 16

Sen lisäksi, että vastauksissa toistui opettajalle aiheutuvan työn määrä ja pohdinta ohjauksen ja opettajan ajan riittävydestä, nousi niissä esille myös ajatuksia resursoinnista. Resursointi mainittiin opinnollistamisen toteuttamisen vaatimuksena

”Opettajien, jotka vastaavat opinnollistamisesta, täytyy saada kunnon resurssi prosessista. Muuten riskinä on nuiva suhtautuminen opettajien puolelta muuten hyvään asiaan.”
Kysely 1, vastaaja 7

ja toisaalta myös nähtiin resursointiin liittyvä haaste.

”Opinnollistamisen ohjaamisen oikeamittainen resursointi on haastavaa, mutta erittäin tärkeää.”
Kysely 1, vastaaja 1

Kolmantena toteutukseen ja näyttöön liittyvänä haasteena esille nousi teorian liittäminen. Työmäärään ja resursointiin liittyen tämä on yksi oman kokemukseni mukaan useimmin opinnollistamisen haasteisiin liittyvässä keskustelussa esille nouseva tekijä. Tässä tutkimuksessa kuitenkin vain kaksi vastaajaa nosti asian esille.

”..akateemiset tavoitteet ja teoriapohja (Jääkö osaaminen mahdollisesti liian ohueksi ja yhden organisaation näkökulmaa korostavaksi?)”
Kysely 1, vastaaja 11

”..ja teoriaosaamisen varmistaminen saattaa olla vaikeaa.”
Kysely 1, vastaaja 2

Vastausten perusteella vastaajien huolena on se jääkö osaaminen liian kapeaksi kun se rakennetaan pohjautuen vain yhden organisaation esimerkkiin. Erityisesti jälkimmäisestä vastauksesta heijastuu huoli siitä miten

korkeakouluopinnoilta vaadittu teoriaosaamisen taso pystytään säilyttämään työn tekemiseen perustuvassa oppimisessa.

6.1.4 Arviointiin liittyvät haasteet

Arviointiin liittyen vastauksissa nousi esille yleisesti opinnollistamisen arvioinnin haastavuus. Vastausten perusteella osa opettajista kokee arvosanan antamisen haastavana osaamisen arviointiin perustuvassa prosessissa.

”Arviointi voi olla haastavaa – koulun numeroarvioinnin kriteerien ja työelämän kriteerien yhteensopivuus.”
Kysely 1, vastaaja 9

”Arviointi on iso haaste, jos pitää antaa arvosana numerona...”
Kysely 1, vastaaja 2

Toisaalta arviointiin liittyen mainittiin myös laadun ja yhdenvertaisuuden toteutuminen.

”[Haasteena on] yhdenvertaisuus muihin tutkinnon suorittajiin nähden.”
Kysely 1, vastaaja 11

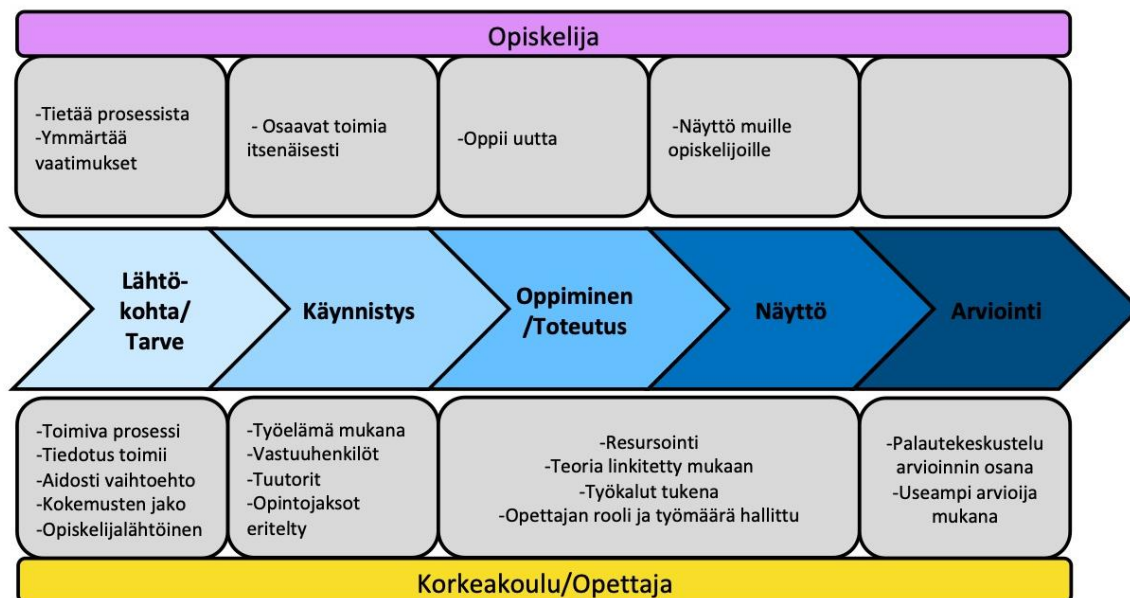
Vastauksista voi päätellä, että vastaajat ovat huolissaan arvioinnin toteuttamisesta ja omasta osaamisestaan arvioinnin antajina. Opinnollistamisprosessien arviointi vaatii kokonaisuuden hahmottamista ja kykyä ymmärtää sekä työn että korkeakoulun vaatimukset.

6.2 Opettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksiä toimivasta opinnollistamisen mallista

Tutkimuksen toisessa vaiheessa toteutettu kysely (liite 2) alkoi arvostavan menetelmän mukaisesti kysymyksellä, jossa vastaajia pyydettiin kuvaamaan mitkä asiat Haaga-Helian nykyisessä toimintamallissa toimivat hyvin. Vastausten perustella prosessia pidetään yleisesti ottaen toimivana ja useampi vastaaja mainitsee tiedotuksen olevan hyvää. Useamman vastaajan kuvauksissa nousee esille hyvinä asioina myös se, että toimintaa kehitetään jatkuvasti ja että opinnollistaminen näkyy aidosti yhtenä suoritusvaihtoehtona opiskelijoille. Hyvänä pidetään myös sitä, että prosessin vastuuhenkilöltä saa

tukea ja apua kun sitä tarvitsee. Neljä vastaaja ohitti kysymyksen, koska he kokivat, että eivät tunne prosessia riittävän hyvin. Näistä neljästä kaksi oli vastausten perusteella kuitenkin ohjannut opinnollistamisprosesseja ja kolme käynyt Work & Study –koulutuksessa. Siitä huolimatta he jostain syystä kokivat olevansa kykenemättömiä vastaamaan. Näiden neljän väliin jättäneen lisäksi kahden vastaajan vastaukset jätettiin huomioimatta, sillä kysymyksen asettelusta huolimatta vastaajat keskittyivät vastauksissaan positiivisten asioiden sijasta haasteisiin.

Nykyiseen malliin keskittyneen kysymyksen jälkeen vastaajia pyydettiin kuvailemaan täydellisesti toimiva opinnollistamisen toimintamalli. Tähän kysymyksen kaikki vastaajat vastasivat ja kuvailu oli hyvinkin runsasta. Esittelen tulokset eritellen ne opinnollistamisen prosessin vaiheiden mukaisesti. Kuviossa 9 näkyy kootusti minkälaisia asioita vastaajat nostivat esille kuhunkin opinnollistamisprosessin vaiheeseen liittyen.



KUVIO 9. Täydellisesti toimiva opinnollistamisen toimintamalli opettajien ja opinto-ohjaajien näkökulmasta

Kuvauksissa tuotiin esille sekä yleisiä prosessin kehittämiseen sekä opettajan ja työnantajan rooliin liittyviä asioita. Niiden lisäksi opiskelijan aktiivisuus ja rooli esimerkiksi prosessin käynnistäjänä tuli useammissa vastauksissa esille.

Esittelen nämä opettajien ja opinto-ohjaajien esille tuomat näkemykset täydellisesti toimivasta opinnollistamisen mallista seuraavissa alaluvuissa.

6.2.1 Toimivan opinnollistamisen mallin lähtökohdat

Vastaajat toivat esille täydellisesti toimivan toimintamallin lähtökohtina ensinnäkin, että toimintamalli on selkeä ja prosessi toimii, toimintamallista tietävät sekä opiskelijat että opettajat ja että opinnollistaminen olisi aidosti kaikille mahdollinen tapa suorittaa opintoja. Esille tuotiin myös ajatus onnistumisten ja kokemusten jakamisesta sekä prosessin opiskelijälähtöisyydestä. Opiskelijoiden rooliin liittyen näkökulmasta vastaajat pitivät tärkeänä myös sitä, että opiskelijat ymmärtävät opinnollistamisen vaatimuksen ennen prosessin aloittamista.

Täydellisesti toimivaa opinnollistamisen toimintamallia kuvatessa on tietysti selvää, että toimintamalli on selkeä ja prosessi toimii. Vastaajat kuvasivat prosessin kulkua ja omia näkemyksiään siitä miten toimiva prosessi etenisi osin hyvin monisanaisestikin.

"Mallin pitäisi toimia siten, että opiskelija on itse aktiivinen ja ehdottaa työtehtäviensä opinnollistamista ja tekee alustavan ehdotuksen työn sisällöstä ja siitä mitä se mahdollisesti korvaisi jonkin olemassaolevan kurssin ja tai olisi muuten opinnollistettavissa opintopisteiden arvoisesti. Ehdotusta pitäisi arvioida 'kolmikannassa' eli oopiskelija, työnantaja ja HH-opettaja. 'Työlle' annetaan sen jälkeen yhteisesti sovittu sisältö, tavoitteet, mittarit ja aikataulu. Sen jälkeen opiskelija raportoi etenemisestä ja sekä työnantaja, että opettaja tukevat ja antavat palautetta. Arviointi työn lopussa kuten lopputyössä mutta kevyempi."
Kysely 2, vastaaja 9

Keskeistä vastauksissa tuntui olevan nimenomaan prosessin selkeys ja ymmärrettävyys.

"Prosessin tulee olla vakioitu ja selkeästi kuvattavissa oleva kokonaisuus, jonka opiskelija ja opettaja ymmärtää."
Kysely 2, vastaaja 18

Sekä prosessin sujuva eteneminen opiskelijan kannalta.

"Kaiken kruunaisi jouhevasti toimiva prosessi, jossa opiskelija saisi kohtuullisen ajan kuluessa yhteyden suorituksen vastaanottavaan opettajaan ja ohjeistus olisi selkeää."
Kysely 2, vastaaja 7

Myös prosessin luotettavuus tuotiin esille. Toimivassa prosessissa asiat etenevät, eikä opiskelija jää matkan varrelle.

”Opinto-ohjaaja voi lähettää opiskelijan liikkeelle prosessiin ja luottaa, että se kantaa vaiheesta toiseen, eikä opiskelijaa jätetä yksin.”
Kysely 2, vastaaja 10

Prosessin toimivuuden lisäksi useat vastaajat mainitsivat tiedottamisen onnistumisen eli täydellisesti toimivaan opinnollistamisen toimintamalliin kuuluu olennaisesti se, että opiskelijat tietävät mistä on kyse.

”Opiskelijalle malli näyttäytyisi selkeänä, käytännön esimerkkien kautta olisi helppo hahmottaa, mitä opinnollistaminen tarkoittaa ja miten se omalla kohdalla voisi toimia.”
Kysely 2, vastaaja 10

Useimmissa vastauksissa tämä tuotiin esille käytännön kautta, eli mainittiin kuinka opiskelijoiden MyNetissä olisi selkeät helposti löydettävissä olevat ohjeet, joiden perusteella opiskelijat tietävät mitä tehdä.

”Opiskelijalle on olemassa selkeät ohjeet. Opinnollistaminen on kuvattu niin hyvin, että sen avulla opiskelija pystyy itsenäisesti valmistelemaan oman ’näkemyksensä’ ohjaustapaamiseen.”
Kysely 2, vastaaja 19

”Minun työni helpottuisi, koska opiskelijat ymmärtäisivät jo alussa kunnolla, mitä opinnollistaminen käytännössä tarkoittaa ja sitoutuisivat siihen. Opiskelijan elämä ja tutkinnon suorittaminen helpottuisivat, koska he olisivat alusta asti ymmärtäneet ja sitoutuneet opinnollistamisprosessiin ja heillä olisi riittävästi aikaa, voimia ja motivaatiota prosessin loppuunsaattamiseen.”
Kysely 2, vastaaja 7

Ja kuten alemmassa lainauksessa tulee esille, oli useamman vastaajan mielestä olennaista että opiskelijat eivät vain tiedä vaan myös ymmärtävät mistä opinnollistamisessa on kyse ja mitä se vaatii.

Joissain vastauksissa tuotiin esille myös tiedottaminen henkilökunnan ja työnantajien suuntaan, mutta tiedotus opiskelijoille oli selkeästi merkittävämmässä roolissa. Henkilökunnan kannalta tiedottaminen näkyi siten, että prosessi on kaikkien siihen osallistuvien tiedossa ja kaikki tietävät miten toimitaan. Tiedottamiseen liittyen vastauksissa nousi esille myös kuinka toimivassa opinnollistamisen mallissa opinnollistaminen on aidosti yksi

vaihtoehto muiden suoritusvaihtoehtojen rinnalla. Tämä tietenkin vaatisi sen, että edellä mainitut asiat, prosessi on toimiva ja tiedostus toimii, toteutuvat. Kaksi vastaajaa mainitsi myös, että toimivassa opinnollistamisen mallissa tarinoita onnistuneista opinnollistamisista jaettaisiin yhteisesti ja että opinnollistamisen ympärillä olisi oma yhteisönsä tai seminaarinsa, joissa onnistumistarinoita voitaisiin jakaa.

6.2.2 Käynnistysvaihe toimivassa opinnollistamisen mallissa

Käynnistysvaiheeseen liittyen vastauksissa tuotiin esille yhteistyö työnantajan tai yleisemmin työelämän kanssa sekä prosessin toteuttamisen organisointi käytännössä. Yhdeksän vastaajaa toi toimivan opinnollistamisen mallin kuvauksessaan esille yhteistyön työelämän kanssa jollain tavalla. Työelämäyhteistyö esitettiin yhtenä toimivan prosessin kautta toteutuvana asiana.

”Haaga-Helialla on hyvä prosessin ohjaus sekä työpaikalle, opiskelijalle ja opettajalle myös verkkototeuksena, joka auttaa kolmikantaisen yhteistyön tekemisessä ja joka ylläpitää reaaliaikaista suorituksen seuraamista.”

Kysely 2, vastaaja 20

Toisaalta kuvauksissa tuotiin esille myös työpaikkojen rooli aktiivisena toimijana opinnollistamisen suhteen.

”Työpaikat ovat aloitteellisia tarjoamalla sekä palveluksessaan oleville Haaga-Helian opiskelijoille opinnollistamismahdollisuuksia sekä tarjoavat aktiivisesti työ-/harjoittelumahdollisuuksia eri vaiheissa olevien opiskelijoiden opintojaksojen opinnollistamista varten.”

Kysely 2, vastaaja 20

”Työelämän edustajat olisivat oikeasti läsnä kehittämässä opiskelijaa sekä kehittämässä itse omaa osaamistaan (opettaja oppii eniten).”

Kysely 2, vastaaja 23

Työelämäyhteistyöhön liittyen mainittiin myös opettajan ja työnantajan tiiviimpi yhteistyö opinnollistamiseen liittyen.

”Opettajana tämä tarkoittaisi tiiviimpää yhteistyötä työnantajan kanssa ja muutamaa tapaamista.”

Kysely 2, vastaaja 9

Toimivan opinnollistamisprosessin organisoinnista ja vastuuhenkilöistä oli vastauksissa esitetty erilaisia näkemyksiä. Muutamissa vastauksissa kuvattiin mallia, jossa opinnollistamiset perustuvat kurssikohtaisiin vastuuhenkilöihin.

"Prosessi toimisi niin, että jokainen opettaja hoitaisi itsenäisesti omaan kurssiin liittyvät opinnollistamiset alusta loppuun asti."

Kysely 2, vastaaja 15

Joissain vastauksissa kuvattiin nykyisessäkin mallissa haettu osaamisalakohmainen vastuuolettajuus.

"Jokaiselle aihealueelle on määritelty asiaan uppoutunut vastuuolettaja, jolle on resursoitu riittävästi työaikaa opinnollistamiseen."

Kysely 2, vastaaja 10

Ja vastuuolettajien rinnalla nähtiin opinnollistamista toteuttavien ohjaajien tukena myös osaamisalakohmaiset tuutorit.

"Prosessi olisi kuvattu selkeästi kaikissa mahdollisissa kanavissa ja sille olisi omat tuutorit. Se olisi organisoitu siten, että jokaisella ohjelmalla/suuntautumisella olisi yhteyshenkilö ja vertaistuutorit."

Kysely 2, vastaaja 1

Kolmas esille noussut tapa organisoida ohjausvastuu on vastuun keskittäminen muutamille pelkästään opinnollistamiseen keskittyneille henkilöille.

"..opinnollistaminen keskitettäisiin vain joillekin tietyille henkilöille. Opinto-ohjaaja vain ohjaisi opinnollistamiseen halukkaat näiden henkilöiden luo. Keskitetty malli. Työharjoittelu toimii vähän samalla periaatteella."

Kysely 2, vastaaja 24

"..ja organisaatiossa muutama henkilö, joka vastaa prosesseista."

Kysely 2, vastaaja 17

Yksi vastaajista nosti esille myös opintojaksojen modularisoinnin opinnollistamisen toteuttamisen helpottamiseksi.

"Kurssit on moduloitu siten, että jokainen opintopiste on 'oma kakkunsa' ja siten eri kursseilta voi suorittaa eri osasia, integroinnit unohtaen."

Kysely 2, vastaaja 15

Ilmiesesti tämän modularisoinnin takana organisointiin liittyen ajatus siitä, että opinnollistamisen ohjaamista voitaisiin helpommin jakaa aihealueen tuntevien opettajien kesken. Isoihin 5-10 opintopisteen moduuleihin kun sisältyy aina teemoja useammalta eri osaamisalueelta.

Yhtenä merkittävänä kokonaisuutena vastauksissa tuli esille opiskelijoiden kyky olla aloitteellinen ja toimia itsenäisesti. Osittain se tuli esille liittyen tiedottamiseen, eli mainittiin kuinka mallin tulisi olla niin hyvin kuvattu, että opiskelijat tietävät mitä tehdä.

”Opiskelija tunnistaa tutkinnon eri osien oppimistavoitteet. Hän pystyy itsenäisesti tunnistamaan työssään, harrastuksissaan tai muissa toiminnoissaan hankkimansa osaamisen ja refleктоimaan sen itsenäisesti ohjeistetulla tavalla järjestelmään.”
Kysely 2, vastaaja 3

Keskeisenä vastauksissa näkyi ajatus opiskelijan omasta aloitteellisuudesta ja aktiivisuudesta prosessin aikana.

”Mallin pitäisi toimia siten, että opiskelija on itse aktiivinen ja ehdottaa työtehtävien työtehtäviensä opinnollistamista ja tekee alustavan ehdotuksen työn sisällöstä ja siitä mitä se mahdollisesti korvaisi jonkin olemassaolevan kurssin ja tai olisi muuten opinnollistettavissa opintopisteiden arvoisesti.”
Kysely 2, vastaaja 9

Vastaukset esimerkiksi tähän opiskelijan rooliin liittyen olivat hyvin limittäisiä, sillä niissä puhuttiin usein sekä tiedottamisen kehittämisestä että opiskelijan omasta vastuusta. Joka tapauksessa opiskelijan kyky käynnistää prosessi ja viedä sitä eteenpäin, näkyi hyvin voimakkaasti useiden vastaajien kuvailuissa.

6.2.3 Toteutusvaihe ja näyttö toimivassa opinnollistamisen mallissa

Keskeistä toteutukseen ja näyttöön liittyvistä tekijöistä täydellisesti toimivassa opinnollistamisen mallissa on vastaajien mielestä teorian linkittyminen osaksi prosessia sekä opettajan työn resursointi ja työmäärän hallituna pitäminen. Näiden lisäksi esille nousi myös sen toteuttamiseen soveltuvat työkalut. Erikseen oli mainittu myös kuinka opinnollistamisprosessi tuottaa lisäarvoa ja uutta osaamista opiskelijalle ja että prosessin lopuksi opiskelija voi pitää esityksen jollekin toiselle opiskelijaryhmälle.

Teoriaosaaminen osana toimivaa opinnollistamisen mallia mainittiin yleisesti painottaen, että kyse on keskeisestä tekijästä opinnollistamisprosessissa.

"Tietoperustan kytkeminen opinnollistettavaan työhön on kirkas ydinajatus toiminnassa. Opinnollistaminen tuottaa parhaimmillaan uutta myös opinnollistajan työhön ja työpaikalle."
Kysely 2, vastaaja 19

Osa vastaajista taas toi esille myös konkreettisia toimia, joilla teoriaosaaminen on opinnollistamiseen liitetty, sekä perusteluja sille, miksi teoriaosaamisen liittäminen on niin olennaista. Konkreettisena tapana teoriaosaamisen tarkistamiselle ehdotettiin muun muassa exam-järjestelmässä toteutettavia teorialietoon perustuvia tenttejä.

"Opinnollistamisessa käytetään työn tekemisen rinnalla tehtäviä ja mahdollisesti myös verkkokokeita (Exam). Sekä opinnollistamalla oppijan että oppilaitoksen etu on se, että oppiminen on laadukasta ja todennettua. Eli ei "pelkkää puhetta" tai "rakas päiväkirja" -tyyppistä raportointia."
Kysely 2, vastaaja 19

"Tietoperusta katsotaan Exam-kokeella. (Kyllä – toivoisin, että tässä olisi myös kirjallinen koe!!!)"
Kysely 2, vastaaja 4

Toinen keskeinen toimivan opinnollistamismallin toteutusvaiheeseen liittyvä asia oli opettajan työn resursointi ja työmäärän hallittuna pitäminen. Resursointiin liittyen oli useimmiten mainittu vaan kuinka täydellisesti toimivassa mallissa resursointi olisi otettu huomioon.

"Yhteiset pelisäännöt miten homma menee hallinnon kannalta - esim. resursointi. Näistä tulee kalliimpia opintopisteitä kuin normaalista toteutuksesta."
Kysely 2, vastaaja 4

Toisaalta vastauksissa tuli esille myös erilaisia tapoja resursoinnin toteuttamiseen.

"Opettaja saa työkuormaansa niin monta opintopistettä kuin opiskelija suorituksillaan toteutti. Tarkoittaa sitä, että opintopisteet jaetaan _per_opiskelija_ eikä per kurssi. Nythän kurssitoteutuksella on esim. 15-50 opiskelijaa, joista tulee opintopistemäärä. Tulevaisuudessa opintopistemäärät lasketaankin per opiskelija. Tämän mukaan mitä suurempia toteutuksia opettaja opettaa, sitä enemmän hän saa työkuormaa ja toisaalta mitä pienempiä ryhmiä hän opettaa, sitä vähemmän hän saa työtunteja. Tarkoittaa myös sitä, että kurssit pitää moduloida opintopisteiden mukaan."
Kysely 2, vastaaja 2

Vaikka resursointi ei loppujen lopuksi noussut esille kovinkaan monen vastauksissa suoraan resursointi-sanaa käyttäen, näkyi se esimerkiksi prosessin sujuvuuteen liittyvissä vastauksissa.

"Opinnollistaminen olisi tuotteistettu niin, että se ei vaadi ohjaajalta yhtään enempää tai vaaitisi jopa vähemmän aikaa kuin normaali kurssiopetus."
Kysely 2, vastaaja 8

"Opettajat pitäisivät sitä olennaisena osana työtään ilman ahdistumista lisätyöstä."
Kysely 2, vastaaja 1

Samaan tapaan asiaa sivuaa myös ne muutamat vastaukset, joissa kuvataan opettajan roolia ja opinnollistamisen opettajalle aiheuttamaa työmäärää. Kaiken kaikkiaan resursointi ja opettajan työmäärä nousivat toimivan opinnollistamisen mallin kuvauksissa melko keskeisiksi asioiksi.

Toimivan prosessin kuvauksissa mainittiin myös työkalut ja se kuinka prosessissa opiskelija oppii uutta ja osaamisen näyttö hyödynnetään toteuttamalla se toiselle opiskelijaryhmälle. Työkalujen kuvauksessa keskeistä on helppokäyttöisyys ja virtuaalisuus.

"Opiskelijalla olisi selkeät työkalut ja mallit miten toimia ja hän pystyisi virtuaalisesti ja säännöllisesti raportoimaan edistymistään oppimistehtävissä."
Kysely 2, vastaaja 23

"Haaga-Heliällä on hyvä prosessin ohjaus sekä työpaikalle, opiskelijalle ja opettajalle myös verkkototeuksena, joka auttaa kolmikantaisen yhteistyön tekemisessä ja joka ylläpitää reaaliaikaista suorituksen seuraamista."
Kysely 2, vastaaja 20

Opiskelijan oppimisen suhteen esitetty maininta opiskelijan kokemasta oppimisesta on sikäli hyvinkin realistinen, sillä opiskelijoiden ohjauksessa on usein tilanteita, joissa opiskelija pelkää menettävänsä jonkin osa-alueen mikäli hän ei osallistu kurssille perinteiseen tapaan.

"Opiskelija joutuisi kuitenkin oikeasti myös perehtymään aiheeseen liittyvään teoriaan ja kokisi oikeasti myös oppivansa ja saavansa lisäarvoa opinnollistamisen kautta. Melko usein kunnianhimoinen opiskelija ei tartu näyttö- tai opinnollistamismahdollisuuksiin sen vuoksi, koska hän pelkää jäävänsä paitsi tärkeästä tutkintoon kuuluvasta sisällöstä."
Kysely 2, vastaaja 7

Tämän lainauksen ensimmäisellä lauseella vastaaja viittaa myös jo aiemmin mainittuun teorian linkittymisen varmistamiseen. Sen lisäksi hän tuo esille kunnianhimoisen opiskelijan näkökulman, jonka mukaan opiskelija itse epäilee, että opinnollistamisen kautta ei oppisi yhtä paljon kuin perinteiselle toteutukselle osallistumalla. Yksi vastaaja esitti opinnollistamisen kuvauksen osana myös ajatuksen opinnollistamisprosessin näytön hyödyntämisestä osana jonkin opintojakson osana toiselle ryhmälle.

6.2.4 Arviointivaihe toimivassa opinnollistamisen mallissa

Täydellisen opinnollistamisen mallin kuvauksissa oli yllättävän vähän puhetta arvioinnista. Se tuli esille joissain prosessikuvauksissa, joissa käytiin läpi kaikki prosessin vaiheet, mutta niissäkin ennemmin vain mainintana arvioinnin tekemisestä. Juuri mitään kuvauksia siitä, miten arviointi täydellisesti toimivassa opinnollistamisen mallissa tehdään, ei oikein löytynyt. Paitsi tässä ensimmäisessä lainauksessa mainittu lopputyön kaltainen arviointitapa.

"Sen jälkeen opiskelija raportoi etenemisestä ja sekä työnantaja, että opettaja tukevat ja antavat palautetta, Arviointi työn lopussa kuten lopputyössä mutta kevyempi."
Kysely 2, vastaaja 9

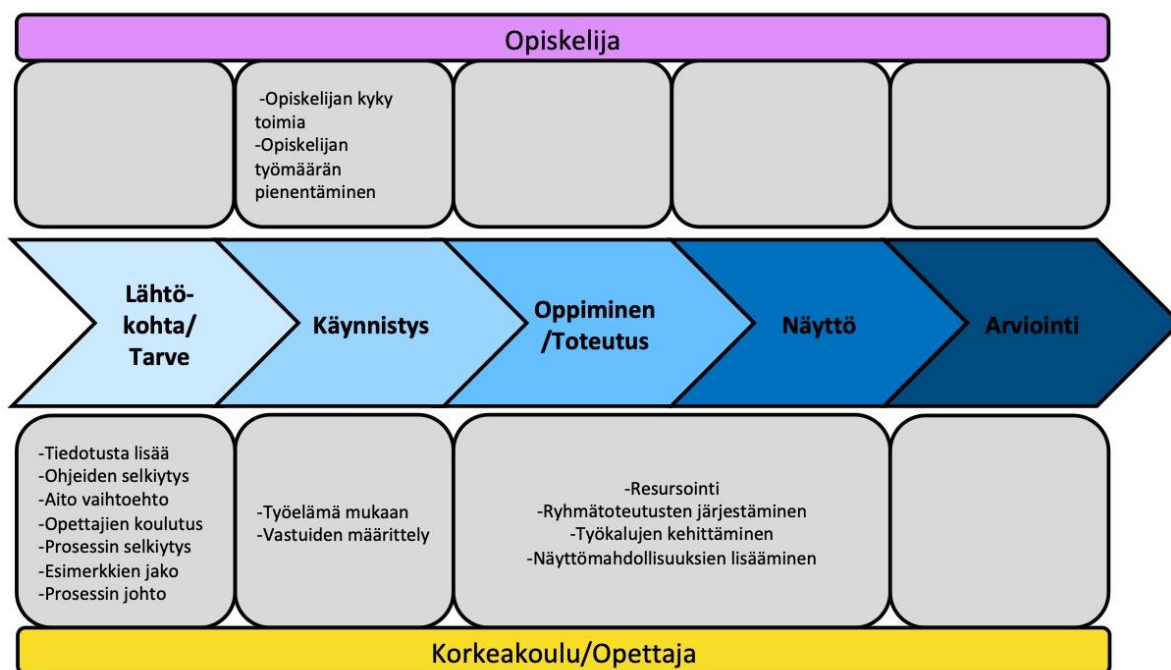
"Kun opinnollistamisraportti/-reflektointi on tehty, siitä menee viesti opinnollistamisesta vastaaville henkilöille. Heistä nimetty henkilö käy läpi raportin ja hyväksyy opinnollistamisessa osoitetut oppimiset osaksi tutkintoa."
Kysely 2, vastaaja 3

"Opiskelija palauttaa tehtävät, saa niistä arvosanan, jonka ope syöttää Peppiin osasuorituksena, jossa kerrottu opintopistemäärä. Kun opiskelija on suorittanut koko kurssin, hän saa vasta opintopisteet ja kokonaisarvosanan kurssista."
Kysely 2, vastaaja 2

Yksi vastaajista mainitsi kuitenkin lyhyesti palautekeskustelun hyödyntämisestä osana arviointia.

6.3 Opettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksiä opinnollistamisen kehittämisestä

Tutkimuksen toisen vaiheen kyselyllä selvitettiin täydellisen opinnollistamisen toimintamallin kuvauksen lisäksi myös opettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksiä opinnollistamisen kehittämisestä. Tätä pyrittiin selvittämään pyytämällä heitä kuvaamaan miten he muuttaisivat Haaga-Helian nykyistä opinnollistamisen toimintamallia tai mitä he lisäisivät siihen, jotta se olisi lähempänä vastaajan kyselylomakkeen (Liite 2) edellisessä kohdassa kuvaamaa täydellistä toimintamallia. Tässäkin kysymyksessä oli joitakin vastaajia, jotka ohittivat kysymyksen sanoen etteivät osaa vastata ja yksi vastaus, joka oli kehittämis ehdotuksen sijaan vaan negatiivisesti muotoiltu maininta siitä, miksi prosessi ei toimi. Loput vastaajista kuitenkin toivat esille näkemyksiään siitä, miten nykyistä mallia tulisi lähteä kehittämään. Vaustauksista esille nousseet kehittämisnäkemykset on esitelty kootusti kuviossa 10.

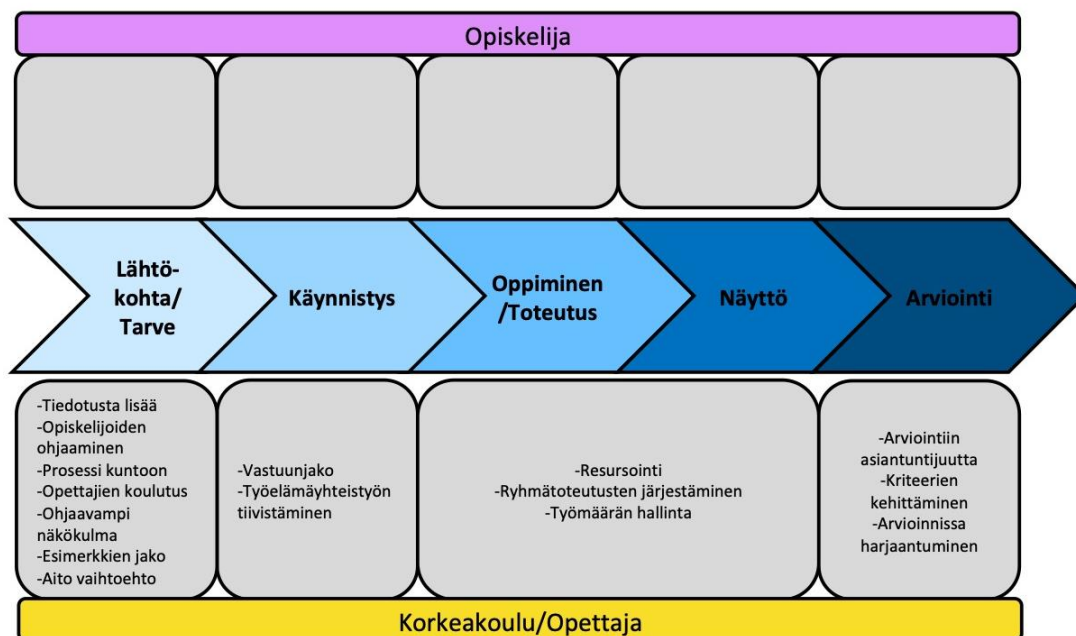


KUVIO 10. Opettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksiä opinnollistamisen kehittämisestä

Vastaajien mukaan tiedotusta tulisi lisätä, ohjeita selkiyttää ja opettajia kouluttaa. Prosessia saisi selkiyttää edelleen ja tulisi huolehtia siitä, että

opinnollistaminen todella on aito vaihtoehto opiskelijalle. Myös esimerkkitarinoiden jakaminen nostettiin esille ja prosessille kaivattiin myös parempaa johtamista. Käynnistysvaiheessa olennaisia kehitettäviä asioita olisivat työelämäyhteistyön vahvistaminen ja vastuiden selkeämpi jakaminen. Opiskelijan kannalta toivottiin että opiskelijoilla olisi oikeasti kyky viedä prosesseja itsenäisesti eteenpäin ja joku mainitsi myös, että opiskelijoiden työ määrä heidän työpaikoillaan tulisi pienentää ilmeisesti sen takia, että heillä olisi paremmin aikaa keskittyä opinnollistamiseen. Toteutusvaiheeseen liittyen nykyisen mallin kehitettävänä asioina esille nousivat resursointi, ryhmätoteutusten järjestäminen, työkalujen kehittäminen ja näyttömahdollisuuksien lisääminen.

Näiden nykyisen mallin kehittämiseen liittyvien kysymysten jälkeen vastaajille esiteltiin kyselylomakkeella tämän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa esille tulleet opinnollistamisen toteuttamiseen liittyvät haasteet ja pyydettiin kuvaamaan mitä opettaja tai opinto-ohjaaja voisi itse tehdä poistaakseen nämä haasteet tai minimoidakseen niiden vaikutukset. Vastaajien näkemykset on esitelty kootusti kuviossa 11.



KUVIO 11. Opettajat ja opinto-ohjaajat haasteiden ratkaisijoina

Huomioitavaa näissä tuloksissa on, että vaikka kysymyksen asettelu oli suora ja siinä haluttiin tietää mitä opettajat ja opinto-ohjaajat itse voisivat tehdä haasteiden minimoimiseksi, useat vastaajat vastasivat kysymykseen hyvin yleisellä tasolla kuvaten miten prosessia tulisi kehittää. Muutama heistäkin, jotka vastasivat kysymykseen nimenomaan opettajien ja opinto-ohjaajien työn kannalta, esittivät asian hyvin etäisenä, jolloin vastauksesta jäi vaikutelma etteivät vastaajat koe asian kuuluvan heidän tehtäviinsä. Esittelen seuraavassa vastaajien esille tuomat näkemykset opinnollistamisen kehittämisestä eritellen ne opinnollistamisprosessin vaiheiden mukaisesti.

6.3.1 Kehittämisenäkemykset prosessin lähtökohtiin liittyen

Keskeisimpänä prosessin lähtökohtiin liittyvänä tekijänä vastauksista nousi esille tiedotuksen parantaminen sekä ohjeiden selkiyttäminen. Vaikka nämä samat asiat tulivat joidenkin vastauksissa esille myös nykyisen prosessin hyvin toimivina asioina, ovat ne vastaajien mielestä lähes olennaisimpia muutettavia asioita nykyisen prosessin kehittämisessä.

”Opinto-ohjaajien pitää heti opiskelujen alussa käydä aloittavien opiskelijoiden kanssa läpi tutkinnon rakenne ja oppimistavoitteet.”
Kysely 2, vastajaa 3

”Ohjetus selkeäksi, esimerkkejä sivustolle (esim. tietoperustan kytkemisestä, tulee ymmärtää korkea-asteen vaatimukset).”
Kysely 2, vastaaja 21

”On kehitettävä selkeitä ohjeistuksia niin, että ne ovat toisaalta ’yleispäteviä’, mutta myös aihe-alueittain toimivia.”
Kysely 2, vastaaja 19

Kuten näissäkin esimerkeissä, toisaalta vastauksista tulin hyvin selvästi esille mitä ja kenen tulisi tehdä ja toisaalta puhuttiin passiivissa yleisesti ohjeistusten kehittämisestä. Tiedottamiseen liittyen myös opinnollistamisen nostaminen esille aitona opintojen suorittamisen vaihtoehtona koetaan nykyisessä mallissa kehitettäväksi asiaksi ja samoin opettajien kouluttaminen opinnollistamiseen liittyen.

”Kaikista kursseista pitäisi olla olemassa eri toteutustyyppit per opintopiste: lähiopetus, virtuaaliopetus ja opinnollistaminen.”
Kysely 2, vastaaja 2

"Pitäisi kouluttaa opettajia ja muuta henkilökuntaa hyväksymään tämä yhdeksi tavaksi opiskella. Tällä hetkellä siihen suhtaudutaan epäluuloisesti."
Kysely 2, vastaaja 14

Henkilökunnan kouluttamiseen ja motivointiin liittyen mainittiin myös johdon rooli innostamisen vetäjänä sekä puhuttiin yleisesti siitä kuinka opettajat tulisi saada ymmärtämään opinnollistamisen merkitys. Prosessin selkiyttäminen ja johtaminen olivatkin myös vastauksissa esille nousseita näkemyksiä nykyisen mallin kehittämiseksi. Näiden lisäksi myös esimerkkitapausten kuvaaminen näkyi vastauksissa.

"Sekä opoja, opettajia että opiskelijoita hyödyttäisivät todella konkreettisen tason esimerkkitapauskuvaukset (esim. videot) toteutuneista opinnollistamis-caseista (taustat, tavoitteet, toteutus, arviointi, jne.)."
Kysely 2, vastaaja 10

Esimerkkejä kaivattiin selkeyttämään toimintamallia, auttamaan alkuun toteuttamisessa ja myös tukemaan käytänteiden muodostumista.

Opettajien ja opinto-ohjaajien näkemykset siitä, mitä he itse voisivat tehdä heille esitellyt haasteet ratkaistakseen, toi esille käynnistysvaiheeseen liittyen myös opiskelijoiden ohjaamisen merkityksen ja kaiken kaikkiaan ohjaavamman näkökulman opinnollistamisen toteuttamiseen.

"Panostetaan ohjaukseen, jossa voisi hyödyntää myös ryhmäkohtaista tai tiimeissä tapahtuvaa ohjausta esim. lukukausien alussa, kun prosesseja lähtee käyntiin paljon."
Kysely 2, vastaaja 1

"Opettajan tulisi muuttaa omia totuttuja käytäntöjään ja ajatteluaan opettamisesta kohti enemmän opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittämiseen."
Kysely 2, vastaaja 22

Myös näissä ohjaukseen liittyvissä maininnoissa oli variaatiota sen mukaan annetaanko siinä konkreettinen kehitysehdotus kuten ensimmäisessä lainauksessa vai puhutaanko yleisesti siitä kuinka jonkin tulisi muuttua.

6.3.2 Kehittämisenäkemykset käynnistysvaiheeseen liittyen

Nykyisen mallin käynnistysvaiheen kannalta olennaisten tekijöiden kehittämiseksi vastaajat mainitsivat työnantajayhteistyön syventämisen,

vastuiden tarkemman määrittelyn sekä opiskelijoiden valmiuden toimia. Yksi vastaajista mainitsi myös, että opiskelijoiden työmäärää työpaikoilla tulisi vähentää, jotta heillä olisi aikaa opinnollistamiseen. Työnantajayhteistyöhön viitattiin muun muassa prosessin kehittämiseen liittyen, eli esitettiin, että opinnollistamisen resursoinnin olisi hyvä sallia myös työpaikoilla käytävät keskustelut.

"Ei tiedä miten aika ja resurssit lisätään malliin, mutta olisihan se ihannetilanne, että w&S ohjaajalla olisi mahdollisuus käydä myös työpaikalla pitämässä alku- ja loppukeskustelut tms."
Kysely 2, vastaaja 23

Toisaalta vastauksissa tuli esille ajatus työnantajien asenteen muuttamisesta.

"Työpaikoilla tulisi olla rohkeutta ottaa W&S-opiskelijoita vastaan ja opettajilla kykyä ymmärtää W&S:n oppimismahdollisuudet. Siis muutos asenteeseen on tärkein."
Kysely 2, vastaaja 20

Tämä jälkimmäinen kehitysehdotus liittyykin siten ennemmin tiedotuksen lisäämiseen ja parantamiseen, jotta työelämän edustajien asenne opinnollistamista kohtaan olisi ymmärtäväisempi.

Vastuuhenkilöiden osalta vastauksissa tuli selkeästi esille ajatus selkeästä vastuunjaosta sekä määritellyistä vastuuhenkilöistä. Useimmat mainitsivat vain yleisesti nimitetyt vastuuhenkilöt ja vastuunjakamisen, mutta myös tarkempia määrittelyjä oli mainittu. Joku vastaajista ehdotti, että Haaga-Heliassa olisi yksi paikka, jossa kaikki opinnollistamiset tehdään. Joku toinen taas, että jokaisessa koulutusohjelmassa ja yksikössä olisi oma vastuuhenkilönsä.

6.3.3 Kehittämisenäkemykset toteutukseen ja näyttöön liittyen

Toteutukseen ja näyttöön liittyen vastaajat toivat esille lähinnä vain resursoinnin. Resursointiin liittyen useimmissa vastauksissa esitettiin vain yleisesti tarve saada opettajille ja myös prosessin kehittäjille lisää resursseja.

"Ja näille opettajille riittävästi pelimerkkejä opinnollistamisen laadukkaaseen toteuttamiseen."
Kysely 2, vastaaja 7

"Tulee satsata resurssoitua työtä siihen, että kehitetään asioita kunnolla. 'Otona' tai 'yhteisöllisyyden piikkiin' tehtynä ei ole takeita laadusta

ohjeistuksissa.”
Kysely 2, vastaaja 19

Joissain vastauksissa menttiin asiassa syvemmälle.

”Tulee pohtia se, miten opinnollistamisen vaatima työ suhteutetaan opintojaksojen resurssointiin. Voidaanko olettaa, että täydessä ryhmässä esim. 5/40 opiskelijaa hoidetaan kurssin normaalilla resurssilla. Tai voidaanko taas toisinpäin ajatella, että pienissä opiskelijaryhmissä opinnollistamalla oppijat ovat ’arvokkaampia’ ohjattavia ja siten antaisivat ohjaavalle opettajalle kurssin normaalit resurssit, ilman että esim. 14 opiskelijan ryhmän resurssia systemaattisesti leikataan.”
Kysely 2, vastaaja 19

Tässä lainauksessa vastaaja pohtii jo sitä miten resurssointia voitaisiin toteuttaa niin, että se olisi reilua myös opinnollistamisten toteuttajille. Resursoinnin lisäksi kehittämis ehdotuksia toteutusvaiheeseen liittyen tuli vain yksittäisiä. Näissä vastaajat ehdottivat ryhmätoteutusten järjestämistä, opinnollistamisen tukena toimivien työkalujen kehittämistä sekä näyttömahdollisuuksien lisäämistä esimerkiksi Haaga-Helian Liiketalouden yksikössä säännöllisesti järjestettävien näyttöpäivien kaltaisia näyttömahdollisuuksia lisäämällä.

6.3.4 Kehittämisenäkemykset arviointiin liittyen

Opettajien ja opinto-ohjaajien nykyisen mallin muuttamiseen liittyvissä kehittämis ehdotuksissa ei tullut yhtään arviointiin liittyvää ehdotusta. Esitettyihin haasteisiin vastaamaan pyydettyäessä muutama vastaaja kuitenkin viittasi myös arviointiin liittyviin haasteisiin ja ehdottivat heidän näkemyksensä siitä, miten opettajat ja opinto-ohjaajat voisivat arviointiin liittyviä haasteita minimoida tai jopa poistaa ne. Haasteissa arviointiin liittyen oli mainittu yleisesti opinnollistamisen arvioinnin haastavuus sekä huoli yhdenvertaisuuden ja laadun toteutumisesta opinnollistamiseprosessien arvioinnissa. Näin vastaajat kommetoivat arviointiin liittyviin haasteisiin:

”Arviointi helpottuu kokemuksen myötä. Itse en opeta enkä arvioi juurikaan, mutta huomasin arviointitaitojen kehittyvän jo näyttötilanteita seuraamalla.”
Kysely 2, vastaaja 10

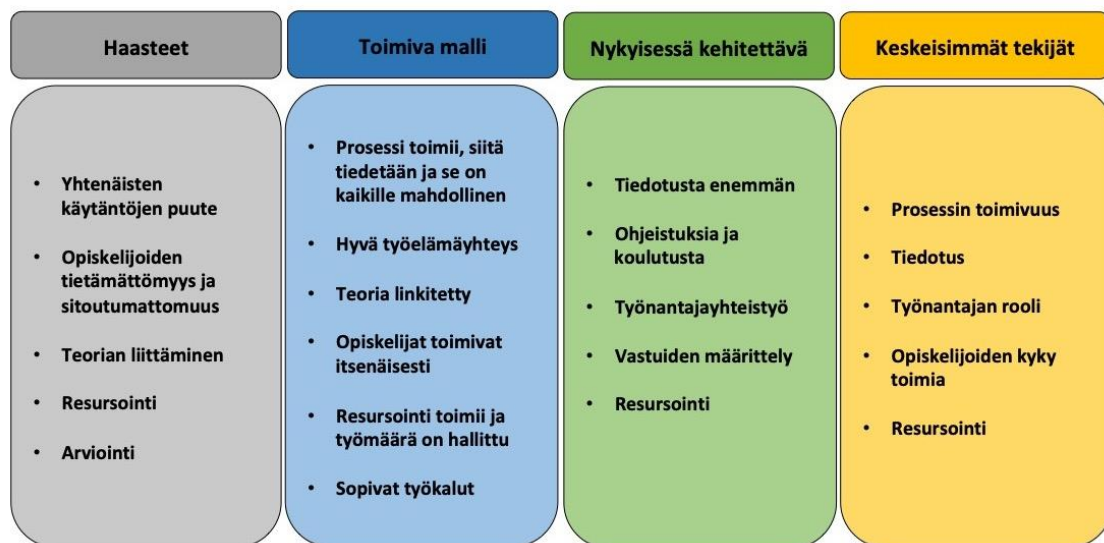
”Näyttö ja arviointi: yhdenvertaisuus vaatii juuri tuota yllä mainitsemaani eli on oltava rautainen, aiheen suvereenisti tuntevat arviointia tekevä opettaja.”
Kysely 2, vastaaja 19

"Kun arvosanojen kriteerit ovat opintojaksokuvauksissa, niin niiden pitää olla niin selkeät, että arvosana syntyy niiden avulla helposti."
Kysely 2, vastaaja 19

Yksi vastaajista mainitsi kuinka arviointi tulee helpottumaan ajan kanssa, eli opinnollistamisprosesseja tekemällä se helpottuisi pikkuhiljaa. Toinen vastaaja oikeastaan vain jatkoi esitettyä haastetta toistamalla kuinka yhdenvertaisuuden vuoksi opinnollistamista arvioivan opettajan tulisi olla aihealueen todellinen asiantuntija. Kolmannessa arviointiin liittyvässä vastauksessa viitattiinkin sitten arviointikriteerien kehittämiseen.

6.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Tulokset esiteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti ja opinnollistamisprosessin vaiheisiin jakaen. Kuviossa 12 tuloksista on koostettu yhteenveto, jossa jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalta on nostettu esille olennaisimmat asiat.



KUVIO 12. Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe, jossa selvitettiin opettajien näkemyksiä opinnollistamisen haasteisiin, ei tuonut esiin yllätyksiä. Haasteet olivat samoja, joita on tullut esille myös aiemmissa keskusteluissa ja opinnollistamiseen liittyvissä selvityksissä. Vastauksissa nousi esille erityisesti yhtenäisten käytäntöjen puuttuminen, opiskelijoiden tietämättömyys ja sitoutumattomuus,

teorian liittäminen, resursointi sekä arviointi. Osa mainituista haasteista on helposti ratkaistavissa ja osa taas liittyy enemmän asenteisiin. Positiivisena asiana koen sen, että vain 5 vastaajaa näki opinnollistamisen lähes mahdottomana tai hyödyttömänä. Valitettavaa on se, että nämä vastaajat kuitenkin toimivat roolissa, jossa heidän tulisi ohjata opinnollistamisprosesseja. Kenelläkään näistä viidestä ei kuitenkaan vielä ollut kokemusta opinnollistamisen toteuttamisesta, joten heidän näkemyksensä voisi olettaa ainakin osittain perustuvan opinnollistamiseen pelkoihin tai ennakkoluuloihin.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa vastaajat kuvasivat täydellisesti toimivaa opinnollistamisen mallia ja esittivät kehitysehdotuksiaan nykyisen toimintamallin kehittämiseksi. Vastaajien kuvaukset täydellisesti toimivasta opinnollistamisen mallista jatkaa samalla linjalla kuin haasteetkin. Toisen vaiheen kyselyn ensimmäisen kysymys pyysi vastaajia kuvailemaan asioita, jotka toimivat hyvin Haaga-Helian nykyisessä toimintamallissa. Vastaukset olivat lyhyehköjä ja asiat melko yleisellä tasolla. Esille nostetut hyvät asiat ovat kuitenkin melko samoja, joita vastaajat mainitsivat myöhemmin täydellisesti toimivaa opinnollistamisen mallia kuvatessaan. Nykyiseen malliin liittyvissä vastauksissa toimintamallia pidettiin hyvänä, tiedotuksen toteuttamista ja kehittymistä kiiteltiin ja opinnollistaminen nähtiin jo aitona vaihtoehtona opiskelijoille. Nämä samat asiat nousivat esille myös täydellisesti toimivan opinnollistamisen mallin kuvauksissa. Täydellisesti toimivan opinnollistamisen mallin kuvauksissa tuotiin esille tietysti myös paljon asioita, joita nykyiseen toimintamalliin liittyen ei mainittu. Siten kuvailut lähtivät arvostavan menetelmän ajatuksen mukaisesti aivan oikeaan suuntaan eli visioimaan sitä minkälainen toimintamalli meillä voisi jonain päivän olla.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa pyydettiin vastaajia esittämään näkemyksiään myös Haaga-Helian nykyisen opinnollistamisen toimintamallin kehittämisestä. Opettajien ja opinto-ohjaajien näkemykset opinnollistamisen toimintamallin kehittämisestä muodostui kahdella tavalla. Toisaalta opettajat ja opinto-ohjaajat kertoivat näkemyksiään siitä miten Haaga-Helian nykyistä opinnollistamisen toimintamallia voitaisiin kehittää kohti heidän itsensä kuvaamaa täydellisesti toimivaa opinnollistamisen mallia. Toisaalta kyselyyn vastanneet opettajat ja opinto-ohjaajat pääsivät myös pohtimaan opinnollistamisen kehittämistä sekä haasteiden että oman tekemisensä kautta.

Kyselylomakkeella heille esitettiin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa esille nousseet haasteet, joihin liittyen heidän tuli pohtia miten opettajat ja opinto-ohjaajat voisivat poistaa mainitut haasteet tai ainakin minimoida niiden vaikutukset. Esille nousseet kehittämisnäkemykset noudattelevat aiempien vaiheiden kanssa samaa linjaa, mikä on hyvin loogista. Täydellisen opinnollistamisen mallin kuvauksissa esille nousseet olennaiset asiat nousivat esiin myös tässä kehittämisnäkemystä hakevassa osiossa. Kuvattuaan täydellistä mallia vastaajat vertasivat sitä nykyiseen opinnollistamisen malliin ja pohtivat mitä asioita siinä tulisi kehittää. Kaikkea ei toki tullut mainittua, eli ihan identtisiä vastaukset eivät ole. Keskeisimpinä Haaga-Helian nykyisen mallin kehitettävänä asioina yhteen kootuista vastauksista nousi tiedotuksen ja selkeyden lisääminen, ohjaavamman näkökulman ottaminen, työnantajayhteistyön vahvistaminen sekä opinnollistamisen resursointi.

Kaikkien tutkimuskysymysten kohdalla, sekä haasteiden, toimivan mallin että kehittämis ehdotusten kautta, nousi selkeimmin esille prosessin toimivuus, tiedotus, työnantajien rooli, opiskelijoiden kyky toimia sekä resursointi. Nämä viisi asiaa voidaan siis nähdä keskeisimpinä tekijöinä opinnollistamisen kehittämisessä ammattikorkeakoulussa opinnollistamisen parissa toimivien näkökulmasta. Ja oikeastaan nämä viisi asiaa pitävät sisällään lähes kaikki tuloksissa esille nousseet asiat, sillä laueasti asioita tarkastellen kaikki muut kohdat voisivat olla näiden alaotsikoita.

Mielenkiintoista on se, että vaikka arviointi tulikin tuloksissa esille useampaan otteeseen, ei se näkynyt samalla tavalla keskeisenä tekijänä kuin nämä mainitut viisi. Ensimmäisen vaiheen haasteissa se kuitenkin tuli esille melko voimakkaasti ja nimenomaan siitä näkökulmasta, että opinnollistamisen toteuttajat tarvitsisivat apua siihen miten arviointia toteutetaan. Kehittämis ehdotuksia kuvatessa arviointia ei kuitenkaan mainittu ollenkaan ja täydellisesti toimivan mallin kuvauksissakin vain satunnaisesti. Saattaa toki olla, että arviointi nähdään niin kiinteänä osana prosessia, että sitä ei sen vuoksi tule mainittua erikseen. Tai sitten tämä on osoitus siitä kuinka opinnollistamisen toteuttaminen on suurella osalla vastaajista kuitenkin melko kaukana arjesta. Opinnollistaminen on jotain mitä tehdään jossain silloin tällöin ja minäkin ehkä joskus tulevaisuudessa.

Tutkimuksen tulosten kokonaiskuvaa muodostaessa huomasin myös, että vastaajat kokevat opinnollistamisen etäisemmäksi kuin mitä oletin tutkimuksen tekoa aloittaessani. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tuli heti esille se, että haasteita listattiin paljon enemmän kuin mahdollisuuksia. Toisessa vaiheessa vastausten perusteella näytti siltä, että vastaajien oli helppo kuvata mitkä asiat opinnollistamisessa ja sen toteuttamisessa tulisi korjata, mutta lähtökohtaisesti oletus oli, että joku jossain muualla tekee sen valmiiksi.

Suurin osa vastauksista tarkasteli asiaa ikään kuin ulkopuolelta. Mielenkiintoista oli myös se että tässä toisessakin vaiheessa vastaajat toivat esille haasteita ja mainitsivat asioista, jotka eivät toimi, vaikka tarkoitus oli nimenomaan keskittyä positiivisiin asioihin. Nämä esille nousseet näkökulmat voivat tietenkin kertoa siitä, että opinnollistamisen mahdollisuuksia pidetään itsestäänselvinä ja vastaajat vain ovat niin voimakkaasti kehittämisorientoituneita, että he haluavat tuoda esille omat näkemyksensä haasteista. Tai sitten se voi kertoa esimerkiksi siitä, että opinnollistaminen koetaan etäiseksi, kun se ei ole itselle tuttu asia, ja pidetään se edelleen etäisenä listaamalla haasteita ja syitä miksi sitä ei kannattaisi tehdä.

Mielikuva opinnollistamisesta etäisenä ja vastaajille itselleen vieraana asiana näkyy jokaisessa vaiheessa, joten siinä on ainakin selkeästi yksi kehittämisen paikka. Opinnollistaminen todella tarvitsee edelleen entistä selkeämpää kuvausta ja yksityiskohtaisia ohjeita siitä, miten opinnollistamisprosessia viedään eteenpäin. Samalla tästä selkeämmästä prosessista tulisi tehdä meidän kaikkien yhteinen asia.

Kokonaisuutta kuvatessa täytyy myös mainita, että tutkimuksen toteutuksen oletuksena oli, että kaikki vastaajat tietävät miten Haaga-Helian nykyinen opinnollistamisen prosessi toimii. Vastausten perusteella näin ei kuitenkaan ollut tai ainakin osa vastaajista ei kokenut tuntevansa prosessia tarpeeksi hyvin kun jättivät sen takia vastaamatta osaan kysymyksistä. Joissain vastauksissa myös mainittiin aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja vaikutti siltä että siitä ja opinnollistamisesta puhuttiin ikään kuin samana asiana vaikka näin ei ole. Toki prosessit ovat hyvin rinnakkaiset ja osittain ne menevät limittäin. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli kuitenkin keskittyä ainoastaan opinnollistamiseen. Tulosten luotettavuuteen tämä ei kuitenkaan mielestäni vaikuta, sillä ahointi tuli esille vain kaksi kertaa koko tutkimuksen aikana ja

voidaan olettaa, että maininnat johtuivat vain tuosta prosessin limittäisyydestä. Tulosten luotettavuutta tarkastellaan syvemmin luvussa 7.1.

7 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU JA ARVIOINTI

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ammattikorkeakouluopettajien näkemyksiä työn opinnollistamisen haasteista ja sen kehittämisestä. Tutkimus toteutettiin kaksivaiheisena tapaustutkimuksena Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa, jossa tutkija myös itse työskentelee. Taustalla on tutkijan pyrkimys löytää keinoja opinnollistamisen kehittämistyön eteenpäin viemiseksi. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa pyydettiin opinnollistamisen vastuuhenkilöiksi valittuja opettajia kuvaamaan heidän näkemyksiään opinnollistamiseen liittyvistä haasteista. Toisessa vaiheessa näitä samoja opettajia sekä opinnollistamisen parissa ohjausroolinsa takia toimivia opinto-ohjaajia pyydettiin kuvaamaan mitkä asiat Haaga-Helian nykyisessä opinnollistamisen mallissa on hyvää, minkälainen olisi täydellisesti toimiva opinnollistamisen mallia sekä sitä mitä asioita tuli nykyisessä mallissa tai heidän omassa tekemisessään muuttaa, jotta täydellinen malli voitaisiin saavuttaa.

Tulosten yhteenvedossa tuli ilmi, että tutkimuksen eri vaiheiden tulokset noudattelevat yhtenäistä linjaa. Haasteina on mainittu samoja asioita, kuin mitä kehittämisnäkökulmissa tuodaan esille kehitettävänä asioina. Keskeisimpinä tekijöinä sekä haasteiden, täydellisen mallin kuvauksien ja kehittämisajatusten pohjalta esille nousivat prosessin toimivuus, tiedotus, työnantajien sitouttaminen, opiskelijoiden kyky toimia sekä resursointi. Näiden tekijöiden lisäksi tuloksista välittyi mielikuva opinnollistamisesta jopa yllättävän etäisenä ja vähän epämääräisenä asiana. Seuraavassa arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä tarkastelen tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen ja omiin kokemuksiini. Lopuksi pohdin vielä tutkimuksen synnyttämiä kehittämisideoita ja jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta ja objektiivisuutta voidaan tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä. Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten pysyvyyttä eli sitä, että jos tutkimus uusittaisiin, saataisiin siitä samat tulokset. (Kananen 2017, 175; Peräkylä 2011, 366) Validiteetillä taas tarkoitetaan sitä, että on tutkittu oikeita asioita eli sekä kerätyt aineistot että niistä tehdyt tulokset ovat käypiä. Validiteettia voi vahvistaa esimerkiksi tulkintojen perustana olevia analyyttisiä kriteerejä avaamalla, analyysiohjelmaa käyttämällä, aineistokoosteita ja visualisointeja tekemällä sekä poikkeustapauksia tarkastelemalla omia tulkintoja koeteltaessa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2014, 27) Käsitteinä validiteetti ja reliabiliteetti ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä, joten niiden käyttöä laadullisen tutkimuksen yhteydessä on kritisoitukin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tässä tutkimuksessa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta myös näitä käsitteitä hyödyntäen.

Laadullisessa tutkimuksessa, mikä tämäkin tutkimus on, objektiivisen luotettavuuden saavuttaminen on lähes mahdotonta (Kananen 2017, 175) ja mitään yksiselitteisiä ohjeita laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tämän tutkimuksen laadun ja luotettavuuden tarkasteluun pohjaksi on otettu Tuomen ja Sarajärven (2018,163) esille tuoma laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin tarkoitettu lista. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voisi arvioida tarkastelemalla tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, tutkijan sitoumuksia aiheeseen liittyen, aineiston keruussa käytettyjä menetelmiä ja tekniikoita, tiedonantajia ja niiden valintaa, tutkijan ja tiedonantajan suhdetta, tutkimuksen aikataulutusta, aineiston analysoinnin toteuttamista, eettisyyttä sekä raportointitapoja. Pohdin seuraavassa miten nämä Tuomen ja Sarajärven listaamat tekijät on huomioitu ja toteutettu omassa tutkimuksessani.

7.1.1 Tutkimuksen kohde, tarkoitus ja tutkijan sitoumukset

Tämän tutkimuksen tarkoitus ja kohde valikoituivat tutkijan oman mielenkiinnon ja työn kuvan perusteella. Työssäni Haaga-Heliassa työtehtäviini kuuluu työn opinnollistamisen toimintamallin kehittäminen ja olen mukana myös

valtakunnallisessa työn ja opintojen integraatiota edistävässä Toteemi-hankkeessa (Toteemi 2019). Oli alusta asti selvää, että Pro Gradu –työni aihe tulee liittymään opinnollistamiseen, jolloin se tuottaa lisäarvoa sekä omaan työhöni että yleisesti opinnollistamisen kehittämisen kentälle. Tällä tavalla hyödynnän myös itse työn ja opintojen yhdistämisen etuja kun pääsen opinnollistamista tutkiessani samalla myös itse opinnollistamaan oma työtäni. Tarkemmin tutkimuksen tarkoitus määrittyi pikkuhiljaa tutkimuksen teon aloitettuani. Omassa työssäni yhtenä suurena haasteena tällä hetkellä on opinnollistamisen jalkauttaminen koko talon toimintamalliksi ja siten kiinnostuin siitä minkälaisia haasteita opinnollistamisen parissa työskentelevät siihen liittävät. Sen sijaan, että vain ihmettelen miksi muut eivät ole yhtä innoissani opinnollistamisesta kuin minä, voisinkin graduni myötä selvittää mitkä tekijät siellä ovat esteenä. Pian ymmärsin, että pelkkä haasteiden listaaminen ei vielä vie asiaa eteenpäin. Siksi päädyin hyödyntämään tutkimuksessa menetelmää, jolla sain näkökulman negatiivisen sijaan positiiviseksi.

Kun lähtötilanne on tämä, tuleekin tässä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa pohtia huolellisesti omaa rooliani ja sen vaikutuksia tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan ennakkoasenteet, valinnat sekä suhteet esimerkiksi tutkittavien kanssa vaikuttavat työn luotettavuuteen. Taustalla vaikuttaa tutkijan oma konteksti, jonka perusteella tehdyillä valinnoilla voidaan saada aikaan hyvinkin erilaisia tuloksia. (Kananen 2015, 338.) En voi mitenkään väittää, että pystyisin suhtautumaan opinnollistamiseen tai sen kehittämiseen objektiivisesti. Olen myös tietoinen siitä, että minulla oli tutkimuksen tekoa aloittaessani jo omiin kokemuksiini perustuvaa tietoa siitä, minkälaisia asioita opinnollistamisen parissa työskentelevät opettajat pitävät haasteena. Tutkimusta tehdessäni ja erityisesti tuloksia analysoidessani pyrin huomioimaan tämän ja keskittymään siihen mitä aineisto kertoo minulle. Toisaalta saattaisin kyllä huolestua, mikäli tulokset olisivat hyvin erilaiset kuin mitä oma kokemukseni asiasta sanoo. Sitten olisin joko hyvin huonosti kartalla omista työtehtävistäni tai toteuttanut tutkimuksen jotenkin todella huonosti.

7.1.2 Aineiston keruu, tiedonantajat ja aikataulutus

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena yksittäisessä ammattikorkeakoulussa. Tiedonantajat olivat ammattikorkeakoulussa opinnollistamisen parissa työskenteleviä opettajia ja opinto-ohjaajia. Tutkimuksen toteuttamisen yhtenä haasteena oli se, että tutkija itse työskentelee samassa organisaatiossa tutkittavien kanssa ja tekee heidän kanssaan töitä aiheeseen liittyen jatkuvasti. Tutkimuksen tarkoitusta varten olennaisen tiedon kokoaminen kuitenkin vaati, että tutkimus tehdään juuri tässä samassa ammattikorkeakoulussa. Sen vuoksi toteutuksessa jouduttiin hyödyntämään menetelmiä, joissa tutkijan ja tiedonantajien välinen suhde ei vaikuttaisi niin paljon. Päädyttiin käyttämään anonyymia sähköistä kyselylomaketta ja koska tutkimus kuitenkin haluttiin toteuttaa laadullisena, päädyttiin lomakkeen kysymykset muotoilemaan avoimien kysymysten muotoon. Aikataulullisesti tutkimuksen toteuttaminen sijoittui vuoden 2019 alkupuolelle. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutettiin huhtikuun alussa ja toinen vaihe toukokuun lopussa. Aikataulutus oli tehty sen mukaan, että tiedonantajat pystyvät vastaamaan myös toisen vaiheen kyselylomakkeisiin ennen kesälomakautta.

Aineistonkeruun menetelmänä hyödynnettiin siis sähköistä kyselylomaketta, joka perustui avoimille kysymyksille. Näin ollen aineiston keräämisessä käytännössä yhdistettiin haastattelun ja kyselyn toteuttaminen. Samalla myös tässä luotettavuuden tarkastelussa tulee ottaa huomioon sekä haastatteluun että kyselyyn liittyvät luotettavuustekijät. Haastatteluaineistoa analysoitaessa tulee ottaa huomioon, että tiedonantajien tapa puhua tai kuvata jotain aihetta suhteutuu aina siihen mikä kyseisen kulttuurin jäsenenä toimimiselle on normaalia tai odotusten mukaista (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2014, 28). Haastateltavilla on usein myös tapana kuvata omaa toimintaansa parhain päin, mikä saattaa johtaa asioiden kaunisteluun (Alastalo & Åkerman 2014, 384). Tämän tutkimuksen osalta voidaan olettaa, että tiedonantajat olisivat ainakin jollain tasolla kyenneet kuvaamaan näkemyksiään realistisesti ilman kulttuurista painolastia tai kaunistelun tarvetta. Koska tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä, oli se mahdollista toteuttaa täysin anonyymina, joten edes tutkija ei tiedä kuka vastaajista kertoi mitä. Tämä anonyymiteetin taso

myös pyrittiin informoimaan jo tutkimuslomakkeen saateviestissä, jotta tiedonantajat vastaisivat mahdollisimman rehellisesti.

Kyselylomakkeen etuna haastatteluun verrattuna on se, että lomake näyttäytyy kaikille vastaajille samanlaisena. Näin ollen tutkija ei tule ohjanneeksi vastaajia tai keskustelun kulkua (Kananen 2015, 340). Tässä tutkimuksessa tämä oli yksi olennaisimmista syistä miksi tutkimus toteutettiin nimenomaan kyselynä eikä haastatteluna. Ensimmäisessä kappaleessa kuvattu tutkijan ja tiedonantajien keskinäinen suhde olisi saattanut vaikuttaa mihin haastattelu johtaa ja erityisesti siihen mitä haastateltavat vastaavat. Mutta myös kyselylomakkeessa on haasteensa. Vastaajat voivat myös kyselylomakkeeseen vastatessaan päättää kuinka totuudenmukaisesti he vastaavat. Saattaa myös olla, että vastaaja ymmärtää lomakkeen kysymykset väärin, joten täysin objektiivista tietoa ei pysty kysymyslomakekaan tuottamaan. (Kananen 2015, 341.)

7.1.3 Analysointi, eettisyys sekä raportointi

Laadullisen tutkimuksen analyysin luotettavuuden arvioinnissa korostuvat tarkkojen mittausten sijaa analyysin systemaattisuus. Systemaattisessa analyysissä tutkija avaa kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. Luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle tulisi selvittää mistä aineiston kokonaisuus muodostuu. Myös päähavaintojen taustalla vaikuttavat aineiston osat tulisi kuvata selkeästi. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2014, 27.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt parhaani mukaan kuvaamaan tutkimuksen toteutuksen vaiheet eritellen omissa luvuissaan sekä jatkanut toteutuksen kuvaamista vielä tässä tutkimuksen toteutusta tarkastelevassa luvussa. Tutkimusvaiheet ja menetelmät on esitelty luvussa viisi ja tulokset sekä niiden taustalla vaikuttava aineisto luvussa kuusi.

Yhtenä tämän tutkimuksen validiteettia vahvistavana tekijänä voidaan nähdä myös triangulaation hyödyntäminen (Creswell 2013, 251). Tapaustutkimuksessa triangulaatio on melko tavallista, sillä tapaustutkimuksen tulos on vakuuttavampi ja täsmällisempi, mikäli se perustuu useampaan eri tietolähteeseen (Yin 2014, 120). Tosin myös triangulaation roolia tutkimuksen luotettavuuden vahvistajana on kritisoitu. Eri lähteistä kerätyt aineistot toki

vahvistavat toisiaan, mutta aineistot valitsee kuitenkin tutkija itse. (Kananen 2015, 354.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään aineistotriangulaatiota, mikä tarkoittaa sitä, että aineistoa kerätään useammasta eri lähteestä. Triangulaatio voisi perustua myös useampaan tutkijaan, teorian triangulaatioon tai metodologiseen triangulaatioon (Yin 2014, 120). Tämän tutkimuksen triangulaatio muodostuu tutkimuksen kaksivaiheisesta aineiston keräämisestä. Oman aineistoa trianguloivan näkökulmansa tähän tutkimukseen tuo lisäksi se, että ensimmäisen vaiheen aineistoa hyödynnettiin toisen tutkimusvaiheen aineiston keräämisessä.

Tapaustutkimuksen laatua voidaan parantaa myös antamalla tutkimus esiluettavaksi tiedonantajille ja pyytää heitä kommentoimaan tuloksia. Huolimatta siitä, että se saattaa venyttää tutkimuksen loppuun saattamista, se on suositeltavaa tehdä, sillä se auttaa tapaustutkimuksen laadun varmistamisessa. (Yin 2014, 198-199.) Tässä tutkimuksessa tutkimusta ei luovuteta esiluentaan informanteille itselleen vaan kommentoijana toimi Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa opinnollistamisen kehittämisen parissa toimiva henkilö. Näin tulosten tulkintaan saadaan tutkijan oman näkemyksen ohelle myös toinen tutkimuksen aiheen ja kontekstin tunteva asiantuntija. Tulosten tarkastelu useamman asiaa tuntevan taholta on yksi keino tutkimuksen luotettavuuden parantamiseen. Tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa kuitenkin aina tutkijan suuntautuneisuus ja käyttämät menetelmät. Käytetyt menetelmät eivät siis takaa samoja tuloksia, sillä ne ovat aina riippuvaisia metodeja ohjaavasta ajattelusta, tutkijasta ja tiedonlähteistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 167.)

Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (Tenk 2019) on määritellyt hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdat ja niitä on noudatettu myös tämän tutkimuksen tekemisessä. Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös esimerkiksi anonymiteetin käsittely. Yinin (2014, 197) mukaan tapaustutkimuksessa olisi parasta, mikäli tiedonantajia ja tarkasteltavaa tapausta ei tarvitsisi käsitellä anonyyminä, sillä se hankaloittaa lukijan syventymistä aiheeseen. Tässä tutkimuksessa oli yksittäisten henkilöiden anonymiteetti alusta asti selvää enkä oikeastaan näe että tällaisessa tutkimuksessa olisi mitään hyötyä siitä, että tutkittavat näkyisivät mukana omilla nimillään. Sen ymmärrän, että itse tapauksen anonymiteetti

hankaloittaisi sekä tutkimuksen raportointia että raporttiin perehtymistä. Lopuksi viitataan vielä Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2014, 29) esille tuomaan näkemykseen, jonka mukaan pelkkiin analyyttisiin johtopäätöksiin pysähtyvä tutkimus on keskeneräinen. Vasta tulosten liittäminen teoreettisiin näkökulmiin ja ajankohtaisiin käytännönogelmiin avaa tutkimuksen kokonaisuudessaan (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2014, 29). Siksi pohdinkin seuraavassa tutkimustulosten merkitystä aiemman tutkimuksen ja käytännön kannalta sekä esittelen tutkimuksen pohjalta nousseita kehittämisideoita ja jatkotutkimusehdotuksia.

7.2 Tutkimustulokset suhteessa aiempaan tutkimukseen

Toisessa luvussa kuvasin omaan kokemukseeni perustuvan näkemyksen siitä mitkä asiat osaamisperustaisen opetussuunnitelman ohella ovat niitä olennaisimpia opinnollistamisen toteuttamisen edellytyksiä. Mainitsemani asiat olivat opinnollistamisen näkyminen yhtenä konkreettisena opintojen suorittamisen vaihtoehtona, opiskelijan kyky tehdä opintoja itsenäisesti sekä opettajan uskallus ja osaaminen. Nyt tuloksia tarkastellessa näyttää siltä, että oma käsitykseni ennen tutkimuksen teon aloittamista ei ollut kovinkaan kaukana siitä mitä tämän tutkimuksen tulokset kertovat. Mainitsemani asiat nimittäin nousevat esille erityisesti kehittämiseen liittyvissä tuloksissa. Koska tutkimuksen mielenkiinnon kohteena oli nimenomaan opettajien näkökulmat opinnollistamiseen liittyen, olen nyt tulokset saatuani erityisen kiinnostunut mainitsemastani opettajan uskalluksesta ja osaamisesta.

Tarkastelin kolmannessa luvussa opettajan roolia opinnollistamisen toteuttajana ja siihen liittyen tuli esille työn ja opintojen yhdistämisen vaatima opettajan roolin muutos. Opinnollistamisen toteuttamisessa opettajan rooli on perinteisen tiedon siirtämisen sijaan keskittynyt ohjaukseen, innostukseen ja asiantuntijuuteen. (Lester & Costley 2010, 565-566; Bates 2011, 120; Hsu & Malkin 2011, 48). Näyttääkin siltä, että opinnollistamisen toteuttaminen vaatii opettajuuden näkökulman vaihtamista opiskelijan oppimiseen keskittyvään näkökulmaan, jossa opettajan tulee uskaltaa antaa opiskelijan oppia myös asioita, joita opettaja itsekään ei vielä osannut. (Åkerlind 2004, 366-369; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 112;120.) Tuloksissa esille noussut

opettajien etäisyyden kokemus saa minut pohtimaan onko kuitenkin niin, että vaikka ammattikorkeakouluopettajuus on muuttunut paljon perinteisestä sisällön siirtämiseen keskittyvästä opettamisesta, on meillä silti vielä hieman matkaa siihen, että pelkästään opiskelijan oppimiseen keskittyvä opinnollistaminen voisi sujua luontevasti. Vaatii siis enemmän aikaa ja opettajan ammatillisen identiteetin muutoksen tukemista (Sellars 2012). Toisaalta etäisyys saattaa myös johtua ihan siitä, että prosessi on yksinkertaisesti vaan vielä epäselvä monelle. Sen korjaaminen on huomattavasti helpompaa kuin identiteetin muutoksen toteuttaminen, mutta todennäköisesti molempia tarvitaan.

Kaiken kaikkiaan opinnollistaminen vaatii opettajalta enemmän kuin perinteinen opettajuus. Opinnollistaessa opettaja joutuu soveltamaan ja henkilökohtaistamaan, mutta samalla huolehtimaan siitä, että arviointi on tasavertaista. (Malkavaara & Sunimento 2017, 57.) Opettajan työmäärään liittyvässä tarkastelussa on tullut esille työn ja opinnot yhdistävien kokonaisuuksien vaatima suurempi työmäärä. Tämä lisääntynyt työkuorma onkin yksi työn ja opintojen yhdistämisestä tarkastelevissa tutkimuksissa säännöllisesti esille nouseva haaste. (Bilgin, Rowe & Clark 2017, 178-179; Clark, Rowe, Cantori, Bilgin & Mukuria 2016, 1070.)

Tutkimuksen tuloksissa nousi esille hyvin selvästi sekä opinnollistamisen toteuttamisen aiheuttama lisääntynyt työmäärä että resursoinnin haasteellisuus. On selvää, että opinnollistamisen resursoimattomuus on yksi syy, miksi opettajat ja opinto-ohjaajat ovat epäluuloisia opinnollistamista kohtaan. Tilanne taitaa kuitenkin olla sikäli ongelmallinen, että koska opinnollistaminen on vielä itse kullekin vierasta, on resursointiin vaikea tarttua kun ei oikein tiedetä mitä pitäisi resursoida. Toisaalta prosessit ovat henkilökohtaisia ja jokainen niistä on erilainen. Näin myös ohjauksen tarve vaihtelee jokaisen opinnollistajan kohdalla. Se riippuu hyvin paljon esimerkiksi siitä, kuinka itsenäisesti opiskelija pystyy viemään prosessia eteenpäin.

Tuloksissa opiskelijan kyky toimia itsenäisesti olikin yksi esille nousseista keskeisimmistä opinnollistamisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Sama asia oli esillä myös luvussa kaksi, jossa tarkastelin sitä miten muut ovat määritelleet opiskelijan roolin opinnollistamisprosessissa. Olennaisena siellä nousi opiskelijan aktiivinen rooli sekä kyky sanoittaa osaamisensa ja viedä prosessia itsenäisesti eteenpäin. (Airola, Sillanpää & Vuori 2017, 66, Kangastie

& Syväjärvi 2017, 18; Kotila ym. 2016, 6.) Haaga-Heliassa pilotoidaan syksyllä 2019 kokeilua, jossa aloittaville monimuoto-opiskelijoille järjestetään erillinen ilta, jossa harjoitellaan oman osaamisen tunnistamista, osaamistavoitteiden tulkintaa ja pohditaan mitä oppinnollistamisprosessin itsenäinen läpivienti tarkoittaa. Siinä mennään jo aika syvälle opiskelijan itsenäisen toiminnan tukemisessa, mutta sille on varmasti myös tarvetta. Toisaalta pelkkä ohjeiden selkiyttäminen ja tiedotuksen lisääminen ovat varmasti myös asioita, joilla opiskelijan ymmärrystä oppinnollistamien toteuttamisen vaatimuksista voidaan lisätä.

7.3 Kehittämisideat käytäntöön vietäväksi

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää opettajien näkemyksiä oppinnollistamisen haasteisiin ja sen kehittämiseen. Tausta-ajatuksena oli löytää konkreettisia keinoja, joilla oppinnollistamista voidaan viedä eteenpäin Haaga-Heliassa. Tulosten perusteella näyttää siltä, että kehittämistyössä tullaan keskittymään toimintamallin selkiyttämiseen, tiedottamiseen, työnantajien sitouttamiseen, opiskelijoiden itsenäisen tekemisen tukemiseen sekä pohtimaan resursoinnin toteuttamista. Sen lisäksi vastauksista tulkittu oppinnollistamisen etäisyys opettajan arjesta todennäköisesti kaipaa sitä, että oppinnollistamisen parissa työskenteleville ei järjestetä vain irrallisia koulutuksia silloin tällöin vaan, että heidän tarpeensa oppinnollistamiseen liittyvän osaamisen kehittämisessä otetaan vakavammin. Satunnaisten koulutusten sijaan oppinnollistamisen vastuuhenkilöiden tulisi muodostaa selkeämpi yhteisö, jossa heidän olisi mahdollista saada kädestä pitäen tukea ensimmäisten oppinnollistamisten toteuttamiseen.

Tutkimuksessa esille tulleista konkreettisista kehitysehdotuksista Haaga-Heliassa otetaan varmasti käyttöön ainakin seuraavat:

- selkiytetään vastuunjakoa
- selkiytetään ohjeita entisestään sekä opiskelijoille että opettajille
- esimerkkejä toteutuneista oppinnollistamisista enemmän näkyville
- järjestetään opettajille perehtymismahdollisuuksia tai koulutuksia
- opettajat kertovat oppinnollistamisesta aina opintojakson alkaessa
- työnantajanyhteistyön mallin selkiyttäminen,

- opinnollistamissuunnitelma näkyvillä prosessin aikana sekä opiskelijalle että opettajalle
- kokeillaan ryhmämuotoisia opinnollistamistoteutuksia
- suunnitellaan opinnollistamiseen soveltuva resursointimalli
- perustetaan oma kanava/yhteisö opinnollistamisen toteuttajille
- pohditaan miten prosessin etenemisen seuranta voidaan toteuttaa

Näiden avulla Haaga-Helian opinnollistamisprosessista saadaan entistä toimivampi. Toki asiat ovat osin sellaisia, joita on jo tehty, mutta tulosten perusteella on ehkä syytä tehdä paremmin. Ja onneksi osa on jo suunnitellusti pilotoitavana heti syksyllä 2019. Se, että asiat, joita ollaan jo suunniteltu tekemmme saavat tukea tutkimustuloksista, antaa varmuutta sille, että opinnollistamisen kehittämisessä ollaan menossa oikeaan suuntaan.

Tuloksista oli siis paljon hyötyä opinnollistamisen kehittämiseen Haaga-Heliassa. Sen lisäksi niistä voi saada jotain ajatuksia kehittämistyöhön muuallekin. Laadullisen tapaustutkimusten tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, mutta tämän tutkimuksen tulosten ja mainittujen kehitysehdotusten pohjalta voidaan kiteyttää opinnollistamisen toteuttamisen edellytyksinä ammattikorkeakoulussa olevan:

- **Selkeä prosessi**

Opinnollistamisen toimintamalli on olemassa ja siihen liittyen on kuvattu selkeästi miten prosessi etenee ja kuka vastaa mistäkin.

- **Toimiva tiedotus**

Opinnollistaminen näkyy yhtenä opintojen suoritusvaihtoehtona jokaisen opintojakson kuvauksessa. Opettajat myös mainitsevat opinnollistamisvaihtoehdosta jokaisen kurssin alussa ja opinto-ohjaajat ottavat aina opiskelijan kanssa keskustellessaan esille opinnollistamisen yhtenä opintojen suorittamisen vaihtoehtona.

- **Sitoutuneet työnantajat**

Työnantajat tietävät mistä opinnollistamisesta on kyse ja heidän on helppo osallistua ja olla aktiivisesti mukana prosessissa alusta loppuun saakka.

- **Itsenäiset opiskelijat**

Opiskelijat ymmärtävät mitä opinnollistaminen vaatii ja kykenevät viemään opinnollistamisprosessia itsenäisesti eteenpäin.

- **Mietitty resursointimalli**

Opinnollistaminen on jollain tapaa resursoitu sitä toteuttavien opettajien työaikaan.

Ainakin nämä viisi tekijää kannattaa pitää mielessä kun ollaan kehittämässä opinnollistamisen toimintamallia tai pohtimassa missä vika kun homma ei toimi.

7.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammattikorkeakouluopettajien näkemyksiä opinnollistamisen haasteista ja sen kehittämisestä. Tavoitteena oli löytää tutkimuksen avulla löytää konkreettista apua opinnollistamisen kehittämäistyön edistämiseksi. Tutkimus oli sikäli onnistunut, että siitä jäi tutkijalle käteen useampia konkreettisia tapoja, joilla opinnollistamisprosessia ja sen toteuttamista voidaan kehittää Haaga-Heliassa edelleen. Toivottavaa on, että tutkimuksessa esille nousseet opinnollistamisen kehittämisen kannalta olennaiset tekijät, voisivat auttaa myös muita korkeakouluja heidän opinnollistamisprosessiensa kehittämisessä ja toteutuksien eteenpäin viemisessä. Sen lisäksi, että tutkimuksella saavutettiin nämä tulokset, syntyi tutkimuksen aikana myös useita jatkotutkimusideoita liittyen opettajan rooliin, arviointiin, opiskelijoihin sekä työelämäyhteistyöhön.

Opettajien näkemykset olivat keskiössä tässä tutkimuksessa ja tutkimuksen tuloksia tarkastellessa huomasin useamman vastaajan kokevan opinnollistamisen itselleen melko etäiseksi, vaikka he olisivatkin olleet koulutuksissa tai ohjanneet opinnollistamisprosesseja. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella saatoin vain yrittää päätellä mistä on kyse, mutta totuus on yhä selvittämättä. Yhtenä jatkotutkimusideana esitänkin vielä syvällisempää selvitystä opinnollistamisen toteuttamiseen liittyvästä opettajan ammatillisen identiteetin muutostarpeesta. Joiltain opinnollistamisen toteuttaminen tulee varmasti luonnostaan, mutta osalle tuo identiteetin muutos voi olla vaikeampi

asia. Tämän tutkiminen toki vaatisi ehkä useammassa vaiheessa toteutettavaa tutkimusta, jossa seurataan opettajien osaamisen kehittymistä ja identiteetin muutosta jonkin tietyn ajanjakson aikana. Tämän lisäksi myös tässä tutkimuksessa yllättävänkin vähän esillä ollut arviointi saattaisi vaatia kokonaan oman tutkimuksensa. Millä periaatteilla arviointia tehdään ja mitä asioita siihen liittyen pidetään olennaisena. Tämän tutkimuksen pohjalta voisi jopa tuottaa jonkinlaisen oppaan, josta opinnollistamista toteuttavat opettajat saisivat tukea omaan arviointiinsa.

Opiskelijoihin liittyen mieleeni on tutkimuksen aikana noussut monta asiaa mitä voisi tutkia jatkossa. Ensinnäkin olisi hyvin tarpeellista tutkia opiskelijoiden kokemuksia opinnollistamisen toteuttamisesta. Minkälaisia kokemuksia heillä on ollut, mitä asioita he pitävät tärkeinä ja minkälaista tukea he opinnollistamisprosessin aikana tarvitsevat. Toimintatutkimuksellista näkökulmaa hyödyntämällä opiskelijoiden kanssa voisi myös lähteä kehittämään opinnollistamisen toimintamallia entistä paremmaksi ja heitä voisi hyödyntää erityisesti esimerkiksi työnantajayhteistyön suunnittelussa. Työnantajayhteistyö on toki myös itsessään yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe. Olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan sitä, mitä asioita työnantajat opinnollistamisen suhteen pitävät olennaisena ja sitä miten heitä voitaisiin prosessin aikana osallistaa paremmin.

LÄHTEET

AI Commons. 2019a. Appreciative Inquiry – A Brief History. URL: <https://appreciativeinquiry.champlain.edu/learn/appreciative-inquiry-brief-history/> Luettu: 12.5.2019.

AI Commons. 2019b. 5-D Cycle of Appreciative Inquiry. URL: <https://appreciativeinquiry.champlain.edu/learn/appreciative-inquiry-introduction/5-d-cycle-appreciative-inquiry/> Luettu: 14.5.2019.

Airola, R., Sillanpää, H. & Vuori, A. Lähihoitajasta sairaanhoitajaksi – Osaamisen syventäminen opinnollistamalla. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.) Kolme kulmaa opinnollistamiseen – Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.

Alastalo, M. & Åkerman, M. 2014. Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktoiden jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino: Vantaa.

ARENE 2019a. Ammattikorkeakoulut. URL: <http://www.arene.fi/ammattikorkeakoulut/> Luettu 18.2.2019.

ARENE 2019b. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. URL: http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_nqf.pdf Luettu: 24.6.2019

ARENE 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä – Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti. ARENE ry, Helsinki.

- Bates, M. 2011. Work-integrated learning workloads: The realities and responsibilities. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 12(2), 111-124.
- Bilgin, A., Rowe, A. & Clark, L. 2017. Academic workload implications of assessing student learning in work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*. 18(2), 167-183.
- Clark, L. Rowe, A., Cantori A., Bilgin, A. & Mukuria, V. 2016. The power dynamics and politics of survey design: measuring workload associated with teaching, administering and supporting work-integrated learning courses. *Studies in Higher Education* 41(6), 1055-1073.
- Coaching Leaders. 2019. What is Appreciative Inquiry? URL: <https://coachingleaders.co.uk/what-is-appreciative-inquiry/>
- Coghlan, D. & Brannick, T. 2014. *Doing Action Research in Your Own Organisation*. Sage Publications Ltd: London.
- Creswell, J. W. 2013. *Qualitative Inquiry & Research Design – Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications, Inc: California.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. 2018. *Research Design – Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications Inc: California.
- Eskola, J., Mäenpää, T & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Suomen yliopistopaino – Juvenes Print: Tampere.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura

Euroopan unioni. 2019. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN) Luettu: 24.6.2019

Haaga-Helia 2019a. Work & Study: Opi työssä – Learn at work. URL-osoite: <http://www.workandstudy.fi> Luettu: 23.2.2019

Haaga-Helia 2019b. Osaamisen tunnistaminen, Work & Study. URL: <http://www.workandstudy.fi/opiskelijalle/> Luettu 25.6.2019

Haaga-Helia 2019c. Haaga-Helian juuret. URL: <https://www.haaga-helia.fi/fi/haaga-heliasta/haaga-helia-10-vuotta/haaga-helian-juuret> Luettu 30.6.2019.

Haaga-Helia 2019d. Amk-tutkinnot. URL: <https://www.haaga-helia.fi/fi/koulutus/amk-tutkinnot> Luettu 30.6.2019.

Haaga-Helia 2019e. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. URL: <https://www.haaga-helia.fi/fi/koulutus/ammattillinen-opettajakorkeakoulu> Luettu 30.6.2019.

Haaga-Helia 2019f. Kampukset. URL: <https://www.haaga-helia.fi/fi/haaga-heliasta/kampukset> Luettu 30.6.2019.

Haaga-Helia 2019h. Koulutusta, tutkimusta ja kehittämistä. URL: <https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/HAAGA-HELIasta/Julkaisut/haaga-helia-yleisesite.pdf> Luettu: 30.6.2019.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.-8.painos. Tammi. Helsinki.
- Hsu, A. & Malkin, F. 2011. Shifting the Focus From Teaching to Learning: Rethinking The Role Of The Teacher Educator. Contemporary Issues in Education Research 4(12), 43-50.
- Hulkkonen, S. 2017. Arviointi näyttöpäivänä arviointiosaajan silmin – Case Haaga-Helia. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.) Kolme kulmaa opinnollistamiseen – Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Hyvönen, M. 2011. Yhdessä näkeminen tulevaisuuden muistelun avulla – Tutkimus dialogisten menetelmien käytöstä työyhteisöjen kehittämisessä. Pro gradu –tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetöinä. Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print: Jyväskylä.
- Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas – Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylä.
- Kangastie, H. & Syväjärvi, T. 2017. Ennakoiva hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen – Case Lapin AMK. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.) Kolme kulmaa opinnollistamiseen – Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Karhunen, H. 2015. Economic Studies on Higher Education and Productivity. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

- Karhunen, H., Hynninen, S.-M., & Pehkonen, J. 2012. Opiskeluaikainen työssäkäynti ja työmarkkinatilanne valmistumisen jälkeen: havaintoja rekisteriaineistosta. Työpoliittinen aikakauskirja, 55 (2/2012), 19–29.
- Kitto, R. J. & Barnett, J. 2007. Analysis of Thin Online Interview Data – Toward Sequential Hierarchical Language-Based Approach. American Journal of Evaluation, 28(3), 356-368.
- Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus – Osaamisperusteisuuden tila. URL: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160511/85_2017_Osaamisperusteisuuden-tila_KARVI_VNTEAS%203.pdf Luettu 25.6.2019.
- Kotila, H. & Mäki, K. 2015. Opiskelija käy töissä – ongelma vai käyttämätön mahdollisuus? Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) 21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja. Haaga-Helian julkaisut 2015. Unigrafia, Helsinki.
- Kotila, H., Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. , Moisio A., Pettersson, A. & Aura, P. 2016. Opi työssä – Uusia toimintamalleja opintojen aikaisen työn opinnollistamiseen. Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto.
- LaDonna, K. A., Taylor, T. & Lingard, L. 2018. Why Open-Ended Survey Questions Are Unlikely to Support Rigorous Qualitative Insights. Academic Medicine, 93(3).
- Lester, S. & Costley, C. 2010. Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. Studies in Higher Education 35(5), 561-575.

- Malkavaara, H.-L. & Sunimento, M. 2017. Opinnollistamiskokemuksia Master-ohjelmasta – Case Haaga-Helia. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.) Kolme kulmaa opinnollistamiseen – Opas opinnollistamisen ratkaisuksista, työkaluista ja vinkeistä. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Maseviciute, K. Saukeckiene, V. & Ozolinciute, E. 2018. Eurostudent: Combining studies and paid jobs. Thematic review. URL: https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/TR_paid_jobs.pdf
Luettu 9.6.2019.
- Moisio, A. & Mäkelä, M. 2017. Work & Study – Conceptualizing validation of work experience in a Finnish University of Applied Sciences. Teoksessa R. Duvekot, D. Coughlan & K. Aagaard (toim.) The Learner at the center – Validatin or Prior Leranin strengthens lifelong learning for all. Series VPL-Biennale nr. 6. European Centre Valuation of Prior Learning.
- Moisio, A & Mäki, K. 2017. Opiskeleva asiantuntija vai asiantuntijatyötä tekevä opiskelija? Työn opinnollistaminen osaamisen johtamisen tukena. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.) Kolme kulmaa opinnollistamiseen – Opas opinnollistamisen ratkaisuksista, työkaluista ja vinkeistä. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Ammattikasvatus 32(1), 17-28.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019a. Ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli vuodesta 2021 alkaen. URL: <https://minedu.fi/documents/1410845/4392480/Rahoitusmalli+AMK.pdf/6ce99b2b-4a95-d053-058d-5bf9b59fdd45/Rahoitusmalli+AMK.pdf.pdf>
Luettu 9.6.2019

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019b. Ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli vuodesta 2017 alkaen. URL: https://minedu.fi/documents/1410845/4392480/amk_rahoytusmalli_2017.pdf/8ad904eb-323b-47e9-878f-1dcaac9bb3ec/amk_rahoytusmalli_2017.pdf.pdf

Luettu 9.6.2019

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019c. Korkeakouluille 10,9 miljoonaa: Korkeakouluihin avoimia opintoja ja oppimateriaaleja sekä yrittäjyyden ja työelämän taitoja. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakouluihin-avoimia-opintoja-ja-oppimateriaaleja-seka-yrittajyyden-ja-tyoelaman-taitoja Luettu 18.2.2019.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019d. Korkeakoulutuksen kehittäminen. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-karkihanke> Luettu 18.2.2019.

Palonen, T. & Gruber, H. 2011. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. WSOYpro Oy. Helsinki.

Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa: K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. WSOYpro Oy. Helsinki.

Pehkonen, A. 2013. 4. Edistääkö vapaa sivistystyö aktiivista kansalaisuutta? Aikuiskasvatus 1(2013), 55-58.

Peräkylä, A. 2011. Validity in Research on Naturally Occurring Social Interaction. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative Research. Sage Publications Ltd. London.

- Potila, A-K., Moisio, J., Ahti-Miettinen, O., Pyy-Martikainen, M. & Virtanen, V. Opiskelijatutkimus 2017. Eurostudent VI –tutkimuksen keskeiset tulokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:37 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80534/okm37.pdf>
Luettu 18.2.2019.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18, 109-120.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2010. Employability and Finnish University Graduates. *European Educational Research Journal* 9(1), 45-55.
- Puodinketo-Wahlsten, A., Teuri, R., Ylönen, M. & Tarr, T. 2017. Terveysalan oppimisympäristöjen arviointityökalu – Case Turku AMK. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.) *Kolme kulmaa opinnollistamiseen – Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Rajala, A., Martin, J. & Kumpulainen, K. 2016. Agency and learning: researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction* 10(10).
- Rapley, T. 2011. Some Pragmatics of Data Analysis. Teoksessa D. Silverman: *Qualitative Research – Issues of Theory, Method and Practice*. Sage Publications Ltd: London.
- Reed, J. 2007. *Appreciative Inquiry – Research for Change*. Sage Publications Inc: California.
- Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.)

Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja.
Vantaa: Kansanvalistusseura

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2014. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino: Vantaa.

Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita Prima Oy. Helsinki.

Sellars, M. 2012. Teachers and Change: The role of reflective practice. Social and Behavioral Sciences 55, 461-469.

Tenk 2019. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Url: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
Luettu: 15.6.2019.

Toteemi 2019. Toteemi – Työstä oppimassa, työhön. URL: <http://www.amktoteemi.fi> Luettu 18.3.2019.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.

Töytäri, A., Piirainen, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Ilves V. 2016. Higher education teachers' descriptions of their own learning: a large scale study of Finnish Universities of Applied Sciences.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. Annettu Helsingissä 18 päivänä joulukuuta 2014. Saatavilla sähköisesti oositteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129> Luettu 18.2.2019

- Vanhanen-Nuutinen, L., Kotila, H. & Mäki, K. 2016. Työn ja opintojen yhdistäminen – opintojen aikainen työssäkäynti ammattikorkeakouluopiskelijan kokemana. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/ 2016. Ajankohtaista ammattikasvatuksessa. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry. OKKA-säätiö. Suomen yliopistopaino Oy- Juvenes Print, Helsinki. 9-26.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S. & Väänänen, I. 2012. Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Saari, J., Kotila, H. & Mäki, K. 2018. Opintojen aikainen työssäkäynti – ongelma vai mahdollisuus ammattikorkeakouluopinnoissa? EUROSTUDENT VI –tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:10. URL-osoite: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160726/okm10.pdf>. ISSN PDF. Luettu 5.2.2019
- Verkkovirta. 2019. Verkkovirta – Työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä. Url: <http://www.amkverkkovirta.fi>. Luettu 13.6.2019.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa: K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. WSOYpro Oy. Helsinki.
- Yin, R. K. 2014. Case Study Research – Design and Methods. Sage Publications Inc: California.
- Åkerlind, G. S. 2004. A new dimension to understanding university teaching. Teaching in higher education 9(3).

Tervetuloa Work & Study -koulutukseen ma 8.4.2019!

Olet osallistumassa Work & Study –koulutukseen 8.4.2019.

Vastaathan alla oleviin kysymyksiin. Kysely on anonyymi, eikä missään tuoda esille sitä mitä kukakin on sanonut. Keskustelemme näistä sitten koulutuspäivässä.

Huom! Vastaathan kyselyyn, vaikka et jostain syystä pääsisikään koulutukseen paikalle.

Terveisin
Elina Iloranta

Taustoitukseksi:

Osaamisen tunnistamisen alle kuuluu hyväksiluvut, osaamisen näytöt ja työn opinnollistaminen, eli Work & Study. Haaga-Helia ei rajoita muualla suoritettujen tai muualla syntyneen osaamisen perusteella myönnettyjen opintopisteiden määrää. Osaamisen tunnistamisen kautta voi suorittaa pakollisten opintojen lisäksi myös vapaasti valittavia opintoja.

Opiskelija voi tehdä sekä pakollisia että vapaavalintaisia opintoja työssä oppien, jos työtehtävät tukevat tutkinnon osaamistavoitteita. Opinnollistaminen tarkoittaa sitä, että tutkinnossa edellytettävää osaamista hankitaan työtä tekemällä ja kytkemällä käytännön tekeminen aiheeseen liittyvään tietoperustaan.

1. Oletko ohjannut ahotointeja? Minkälaisia?

Ahotoinnilla tarkoitetaan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista.

Kerro suunnilleen kuinka paljon olet ahotointeja tehnyt ja kuvaile minkä tyyppisistä ahotoinneista on ollut kyse.

2. Oletko ohjannut opinnollistamisprosesseja? Minkälaisia?

Opinnollistamisella tarkoitetaan opintojen ohella tapahtuvan palkkatyön, yrittäjyyden tai harrastustoiminnan kautta kertyvän osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osaksi opiskelijan opintoja.

3. Minkälaisia mahdollisuuksia näet opinnollistamiseen liittyvän?

4. Minkälaisia haasteita näet opinnollistamiseen liittyvän?

5. Saako vastauksiasi hyödyntää aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa?

Tämän kyselyn vastauksia hyödynnetään myös Tampereen yliopistolle tehtävässä pro gradu –tutkielmassa. Kyselyyn vastataan anonyymisti ja anonyymiteetistä huolehditaan myös tutkimuksen osalta.

- ☐ Vastauksiani SAA hyödyntää tutkimuksessa.
- ☐ Vastauksiani EI saa hyödyntää tutkimuksessa.

Tervetuloa osallistumaan Work & Study -prosessin kehittämiseen!

Tämä kysely toteutetaan, jotta voisimme kehittää Haaga-Helian työn opinnollistamisen prosessin entistä paremmaksi.

Työn opinnollistamisella tarkoitetaan työssä tai harrastustoiminnassa reaaliaikaisesti tapahtuvaa oppimista ja sen tunnistamista.

Work & Study on Haaga-Helian oma nimitys työn opinnollistamiselle. Tässä kyselyssä

Work & Studysta ja opinnollistamisesta puhutaan rinnakkain ja niillä tarkoitetaan samaa asiaa.

Kyselyn näkökulmana on hyödynnetty Arvostava haastattelu -menetelmää, jossa pyritään keskittymään olemassa olevaan hyvään ja kehittämään uutta sen pohjalta.

Huomioithan, että kyselyssä ollaan kiinnostuneita nimenomaan sinun kokemuksistasi ja näkemyksistäsi.

Vastauksia hyödynnetään Work & Study -prosessin kehittämisessä sekä Tampereen yliopistolle tehtävän pro gradu -tutkimuksen toteuttamisessa.

Tutkimus toteutetaan hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen.

Kysely on anonymi, eli edes kyselyn toteuttaja ei saa tietoonsa tietoja vastaajista.

1. Suostun vastausteni hyödyntämiseen sekä Work & Study -kehitystyössä että tutkimuskäytössä. *

Kyllä

En

2. Mitkä asiat Haaga-Helian nykyisessä opinnollistamisen toimintamallissa toimivat mielestäsi hyvin?

3. Kuvitellaan, että parin vuoden päästä meillä olisi käytössä täydellisesti toimiva opinnollistamisen toimintamalli. Kuvaile miten prosessi toimisi ja miten se olisi organisoitu.

Kerro myös miten se näyttäytyisi sinun työssäsi ja minkälaisena se näyttäytyisi opiskelijalle.

Unohda vastatessasi kaikki nykyiseen toimintamalliin ja rakenteisiin liittyvät rajoitukset.

4. Mitä asioita nykyisessä toimintamallissa tulisi muuttaa, jotta pääsisimme lähemmäs kuvaamaasi täydellisesti toimivaa opinnollistamisen mallia?

5. Mitä asioita nykyiseen toimintamalliimme tulisi lisätä, jotta pääsisimme lähemmäs kuvaamaasi täydellisesti toimivaa opinnollistamisen mallia?

6. Work & Study -avainhenkilöille toteutetussa kyselyssä nousi esille seuraavat Haaga-Helian opinnollistamisprosessiin liittyvät haasteet:

Lähtökohdat:

Yhtenäisten käytäntöjen puuttuminen

Opiskelijat eivät tiedä mahdollisuudesta

Opettajat eivät ole motivoituneita eivätkä näe hyötyä

Opiskelijoilla ei ole oikeasti tarvetta

Käynnistyvaihe:

Työnantajan rooli on epäselvä

Osaamisen sanoittaminen on haastavaa

Opiskelijan itseohjautuvuus ei riitä

Opiskelija ei sitoudu prosessiin

Toteutusvaihe:

Teorian liittäminen

Opettajan työmäärä on hallitsematon

Näyttö ja arviointi:

Arvosanan antaminen haastavaa

Yhdenvertaisuuden ja laadun toteutuminen

Mitä opettaja tai opinto-ohjaaja voi tehdä poistaakseen nämä haasteet tai minimoidakseen niiden vaikutukset?

7. Minkälaista tukea opettajat ja opinto-ohjaajat tarvitsisivat selvitäkseen näistä haasteista?

8. Mikä on roolisi Haaga-Heliassa? *

Mikäli teet useampaa roolia, voit valita useamman.

Work & Study -avainhenkilö

Opettaja, lehtori tai yliopettaja

Opinto-ohjaaja

Hallintohenkilö

11. Oletko ohjannut opinnollistamisprosesseja? *

Kyllä

Ei

En osaa sanoa (Miksi?)

12. Oletko osallistunut Work & Study -koulutukseen Haaga-Heliassa? *

Kyllä, vuoden 2019 aikana

Kyllä, ennen vuotta 2019

En koskaan

13. Halutessasi, voit tässä antaa vielä palautetta tai jakaa ajatuksiasi Work & Study -prosessiin liittyen.